Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro

Simon Schwartzman (Organizador)
Antônio Paim / Jacqueline Pitangui Romani
Marcia B. de Melo Nunes / Tânia Salem
Maria Clara Mariani / Nadja Vólia X. Souza

Sumário

Introdução

Simon Schwartzman

Ciência e Universidades no Rio de Janeiro

Os trabalhos reunidos neste volume analisam, cada qual à sua maneira, a gestação, crescimento e maturidade de uma série de instituições de pesquisa e de ensino no Rio de Janeiro. O período de tempo é amplo, indo desde os primeiros movimentos pela educação e por uma universidade brasileira na década de 20 até a criação dos cursos de pós-graduação em engenharia nos anos 60; as instituições estudadas vão desde órgãos governamentais, como o Conselho Nacional de Pesquisas, até instituições privadas, como a Universidade Católica do Rio de Janeiro; e as áreas abrangidas incluem desde as ciências biológicas, no Instituto de Biofísica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, até as ciências sociais, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. No entanto, não existe nenhuma pretensão de cobrir toda a riqueza e variedade da experiência carioca em pesquisa e ensino superior. O Instituto Manguinhos, hoje Oswaldo Cruz, a principal instituição brasileira de pesquisa nas primeiras décadas do século XX, já foi objeto de alguns estudos especializados, e não será visto aqui; fica ausente, também, toda a tradição de pesquisa médica, e muitas outras áreas que ainda necessitariam de uma análise e compreensão mais profunda. Os dois ensaios sobre universidades se referem principalmente a seus antecedentes históricos e culturais, e não tentam nenhuma análise do funcionamento efetivo da Universidade do Rio de Janeiro nem da Universidade Católica — estudos que ainda necessitam ser feitos.

O que une todos estes textos é a intenção de ver, em cada caso, qual era o projeto que movia as pessoas, e como estes projetos puderam ou não vingar. O objetivo é compreender os valores, as motivações, as idéias-força que dão sentido a uma atividade humana — e, mais tarde, examinar como isto se confronta com a realidade da falta de recursos, do subdesenvolvimento, e de uma tradição histórica onde o espírito de pesquisa não havia fincado raízes.

A ciência moderna necessita, para seu desenvolvimento, de um espaço que lhe é proporcionado, por um lado, por um sistema educacional amplo e bem constituído; e, por outro, pela utilização social intensiva de conhecimentos técnicos na in-

dústria, na esfera militar, na área de saúde. Além disto, este espaço precisa ser preenchido por um grupo social que busca na atividade científica enquanto tal — menos que em seus produtos — uma forma de mobilidade, ascensão e reconhecimento social. Esta combinação especial de circunstâncias parece ter ocorrido nos poucos países que conseguiram chegar ao século XX com uma tradição científica e universitária bem constituídas. Isto ocorreu no Japão, onde os esforços de modernização iniciados pela dinastia Meiji encontram nos Samurais um grupo disposto a assumir os novos papéis na área da ciência, da técnica e da educação; na Prússia, onde a busca de um espaço social de uma classe média ascendente se canaliza para o sistema universitário, e se combina mais tarde com o desenvolvimento da indústria química e com a centralização política de Bismark para a criação de um Estado militarmente forte e industrializado; na França, cuja tradição científica e intelectual passa pelos Enciclopedistas, que contribuem para derrubar o antigo regime e estabelecer, mais tarde, o Estado Napoleônico; nos países anglo-saxões, onde a industrialização cria um espaço natural para o desenvolvimento do conhecimento técnico, e a educação e cultura são canais clássicos de mobilidade e afirmação do prestígio social de setores médios[1].

No Brasil, entretanto, esta combinação não se dá. No passado, a sociedade brasileira se organiza essencialmente em termos de uma combinação de núcleos urbanos dependentes do comércio internacional e da administração centralizada do país, e populações rurais vivendo de produtos de exportação, da produção para o abastecimento dos centros urbanos, ou simplesmente vegetando em zonas decadentes que, um dia, tiveram a glória dos grandes ciclos do açúcar, do ouro e mais tarde do café. Nesta sociedade, a educação como forma de mobilidade social é uma possibilidade remota. Seu melhor exemplo, talvez, são os jovens de famílias pobres que buscam as carreiras eclesiásticas, e tratam assim de escapar das limitações de seu berço. Para os filhos das classes altas, as profissões liberais clássicas — o direito, sobretudo, e também a medicina — são formas de fazer a transição da vida do campo para a vida da cidade. Enviando seus filhos para as escolas de direito de São Paulo e Recife, para as faculdades de medicina do Rio e da Bahia, para a Universidade de Coimbra, no século XVIII, e mais tarde para a Bélgica e França, as famílias mais ricas do país formam uma classe política culta, sofisticada, que passa a habitar as capitais e preferir o mundo urbano, ainda que sem abandonar suas bases rurais[2].

---

1 Veja, entre outros, Alexandre S.C. Barros, "A Formação das Elites e a Continuação da Construção do Estado Nacional Brasileiro", *Dados* 15, 1976; Joseph Ben-David, *The Scientist's Role in Society*, New Jersey, Prentice Hall, 1971; Joseph Ben-David, *Centers of Learning: Britain, France, Germany*, Berkeley, the Carnegie Comission on Higher Education, 1977; Robert Gilpin, *France in the Age of the Scientific State*, New Jersey, Princeton University, 1968; U. Hashimoto, "An Historical Synopsis of Education and Science in Japan from the Meiji Restauration to the Present Day", *The Impact of Science in Society*, 13, 1, 1963; Simon Schwartzman, "Universidade, Ciência e Subdesenvolvimento", *Dados* 19, 1978, (republicado em *Universidade, Ciência e Ideologia: A política do Conhecimento*, Rio de Janeiro, Zahar, 1981).

2 Sobre os padrões de educação das elites brasileiras no século XIX, ver José Murilo de Carvalho. *A Construção da Ordem: A Elite Política Imperial*, Rio de Janeiro, Editora Campus, 1980.

O Estado brasileiro não é simples agregado desta elite. Ele tem origens fortes na tradição burocrático-patrimonial portuguesa, que chega em peso ao Brasil com a Corte de D. João, e já vinha se instalando nos séculos anteriores. Para esta burocracia, a educação, a ciência e a técnica são instrumentos úteis para a consolidação e fortalecimento de seu poder. É ela que traz para o Rio de Janeiro a Academia Real de Guardas-Marinhas, e instala, logo após, a Academia Real Militar, que daria origem à Escola Politécnica do Rio de Janeiro[3]. O Estado forma seus marinheiros, seus oficiais e seus engenheiros, enquanto que as oligarquias de base rural formam seus médicos e advogados. Não é por coincidência que as duas escolas de direito e uma das escolas de medicina tenham sido instaladas, ainda por D. João, fora da capital do país (em São Paulo, Recife e Salvador, respectivamente). Além das academias militares e de engenharia, e da sua escola de medicina, o Rio de Janeiro é sede de algumas instituições de pesquisa, todas bastante pragmáticas em seus objetivos iniciais: o Real Horto, pensado inicialmente como jardim de aclimatação, e que daria origem ao Jardim Botânico; o Real Gabinete de Mineralogia, que seria o embrião do Museu Nacional; e um Laboratório Químico-Prático, que não teria maiores desdobramentos.

Esta divisão de trabalho inicial — o Estado formando e estimulando as atividades técnicas e práticas, e as classes altas formando os homens cultos e os profissionais liberais — não resistiria, no entanto, à evolução histórica pela qual o Brasil estaria destinado a passar. Apesar da mentalidade mercantilista trazida pela família real portuguesa, pouco havia para ser feito pela administração como atividade econômica, além de taxar o comércio que circulava pelos portos do país. Não havia minérios nobres a explorar, a agricultura já se realizava de forma autônoma nas plantações de açúcar e café, e nem guerras significativas, além dos conflitos no Prata, eram possíveis. A vida na corte, por outro lado, atraía os homens mais bem dotados e de mais posses das famílias oligárquicas, que encontravam na política uma forma nobre de exercer seus dotes e sua cultura. Dentro de seus limites estreitíssimos, o Império se organiza como uma monarquia constitucional européia, com os partidos Conservador e Liberal se sucedendo nos gabinetes, e a cultura e a ciência sendo estimuladas pelo monarca ilustrado. É neste clima que o Gabinete de Mineralogia se transforma em museu, em que se cria um Observatório Astronômico, o Instituto Histórico e Geográfico, a Comissão Geológica do Império, e várias outras instituições. A atividade científica se faz, essencialmente, por naturalistas estrangeiros que são atraídos pelo apoio imperial — Cruls, Morize, Hartt, Derby, Goeldi e vários outros —, enquanto que as escolas superiores reproduzem, à sua maneira, o ambiente politizado dos centros culturais europeus, com a criação de fraternidades secretas e a difusão do positivismo e do pensamento republicano e liberal.

Centro cultural e político do país, o Rio de Janeiro vai, no entanto, perdendo para São Paulo as iniciativas na área econômica, e, também, na área de pesquisa científica de vocação mais aplicada. Com o início da República, são as institui-

---

[3] Ver a este respeito Tjerk Guus Franken, "Cronologia da Ciência Brasileira (1500-1945)", em Simon Schwartzman, *Formação da Comunidade Científica no Brasil*. São Paulo, Cia. Editora Nacional, Finep, 1979, apêndice 1.

ções paulistas que passam, cada vez mais, ao primeiro plano, enquanto que os centros de pesquisa imperiais entram em decadência. A Escola Politécnica, o Instituto Agronômico de Campinas, a Comissão Geográfica e Geológica do Estado de São Paulo, o Museu Paulista, o Instituto Bacteriológico de São Paulo, todas estas instituições datam de antes de 1900, e atestam o vigor com que São Paulo busca assumir a liderança da atividade científica e educacional na nova era de descentralização. A Faculdade de Medicina, que introduz pela primeira vez no país o regime de tempo integral para seus professores, o Instituto Butantã, que adquire prestígio internacional, e mais tarde o Instituto Biológico, são os marcos mais importantes deste esforço de criação de uma ciência moderna, dotada de recursos que a riqueza do café permitia, e orientada para as necessidades práticas de uma economia em expansão[4].

Os limites destes desenvolvimentos estavam dados, no entanto, pela própria natureza da expansão econômica paulista, baseada na monocultura do café, que não lhe dava uma base social mais ampla sobre a qual uma política científica e educacional mais forte pudesse se assentar. O Rio de Janeiro, enquanto isto, continua como a capital cultural do país, onde os grandes problemas são discutidos, e as grandes políticas são buscadas. É no Rio de Janeiro que surge, já no início do século, a reação intelectual ao positivismo, no ambiente da Escola Politécnica, e que seria responsável por trazer ao Brasil uma visão totalmente nova a respeito da natureza da atividade de pesquisa e da organização da vida universitária. É no Rio que se organiza a Academia Brasileira de Ciências e a Associação Brasileira de Educação, que teriam um papel fundamental em um amplo processo de discussão nacional a respeito da organização do sistema educacional e científico do país. É no Rio, acima de tudo, que se organiza o Instituto de Manguinhos, que passa de um simples centro de combate a doenças ambientais a um centro de pesquisa científica de padrão e prestígio internacional, e que forma toda uma geração de pesquisadores que iriam, mais tarde, guarnecer as principais instituições de pesquisa de São Paulo, Minas Gerais e outros estados.

A Revolução de 30, que traz consigo uma nova centralização do poder político nacional, e o afastamento de São Paulo do centro principal de decisões, provoca nova inversão da situação. Enquanto que no Rio a centralização e burocratização que irradiam do poder central minam progressivamente todas as tentativas de organização de uma atividade científica e universitária mais autônoma e independente — processo que afeta o Museu Nacional, o Instituto Manguinhos, a Universidade do Distrito Federal — de tão curta vida — e outras instituições, é para São Paulo que se transfere o centro das preocupações com uma universidade de novo tipo, que pudesse ter um papel significativo e próprio no desenvolvimento do país. Enquanto a Universidade do Brasil mal consegue se manter sob a legislação detalhista da chamada Reforma Francisco Campos, e a UDF não consegue se firmar, a Universidade de São Paulo se organiza de forma radicalmente nova em relação a toda a experiência anterior brasileira, e se firma como a instituição de ensino superior e de pesquisa mais importante do país.

---

4 Para uma análise aprofundada a respeito destes desenvolvimentos, ver S. Schwartzman, *op. cit.*

As instituições analisadas nestes ensaios são todas do período pós 1930, chegando inclusive à época contemporânea. Todas elas refletem, cada qual à sua maneira, esta característica constante do Rio de Janeiro, de ser o centro de grandes concepções e grandes projetos de âmbito nacional. A Universidade do Distrito Federal, analisada em suas origens por Antonio Paim, é importante não tanto pelo que ela chegou a produzir, que foi muito pouco, mas pelo que ela representava como culminação de um longo processo de discussão a respeito da natureza da universidade brasileira, que se opunha, em sua filosofia, ao preconizado pela Reforma Francisco Campos e por toda a legislação brasileira de educação superior até época bastante recente. Podemos perceber melhor a importância do estudo de Paim se atentarmos para a linha de continuidade que une esta experiência da década de 30 com a Universidade de Brasília, dos anos 60, e com a Reforma Universitária adotada em todo o país, a partir de 1968. O outro grande projeto alternativo da época foi o dos intelectuais católicos agrupados no Centro Dom Vital, que é analisado, em sua história, no trabalho de Tania Salem. Ainda que o movimento católico se colocasse, em muitos aspectos, nas antípodas do movimento pela Educação Nova, liderado por Anísio Teixeira, ambos compartiam o ideal de uma universidade autônoma, auto-regulada e independente da tutela do Estado. Não deixa de ser irônico que o sucesso do movimento católico, com a criação da PUC, tenha sido uma vitória de Pirro, na medida em que esta universidade termina por se distinguir pouco do restante do sistema universitário brasileiro do pós-guerra, ao qual teve que ir se adaptando em razão de seu próprio sucesso.

O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, estudados por Maria Clara Mariani, são, de certa maneira, uma continuação da tradição de Aníxio Teixeira, e a tentativa mais importante feita até então no país de institucionalização da pesquisa social. Suas ambições são também bastante amplas. O que se busca não é a consolidação da pesquisa enquanto tal, mas a elaboração de uma "radiografia" social do Brasil, que pudesse dar margem para uma política de transformação social profunda do país. Uma parte importante desta política se faria, necessariamente, através do sistema de ensino, e é por isto que os pesquisadores do Inep se envolvem tanto nas disputas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, mais tarde, na organização da Universidade de Brasília. A conseqüência desta vocação é, paradoxalmente, o fracasso. Pelo Inep passaram muitos dos principais pesquisadores sociais do país, que mais tarde se transferiram para outras instituições, mas o próprio instituto não conseguiu se consolidar. É importante notar que, no início dos anos 60, o instituto já perdera sua importância como órgão de pesquisa ou de apoio à atividade acadêmica, antes, pois, da decadência que inevitavelmente se produziu após 1964.

Os últimos dois ensaios examinam dois programas de ensino e pesquisa mais recentes, de grande vitalidade, que se destacam no ambiente da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ex-Universidade do Brasil. O Instituto de Biofísica é analisado por Maria Clara Mariani do ponto de vista de seu fundador e mentor intelectual, Carlos Chagas Filho. Ele é exemplo de uma estratégia bastante distinta da grande maioria dos centros de pesquisa e formação científica no país: uma estratégia voltada especificamente para a busca da qualidade científica, e baseada na busca de uma posição excepcional para o instituto dentro do quadro institucional da universidade.

Neste sentido, existem muitas semelhanças entre o Instituto de Biofísica e a Coordenação dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia, a Coppe, analisado por Marcia Nunes, Nadja Souza e Simon Schwartzman. Ambas instituições possuem uma liderança pessoal fortemente marcada, e ambas conseguem uma posição privilegiada no contexto universitário. No caso da Coppe, esta posição foi obtida graças a novas fontes de financiamento para a pesquisa que surgiram no país após 1965, com a criação do Fundo de Tecnologia do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico. Duas diferenças, no entanto, são marcantes. A primeira é que o Instituto de Biofísica consegue estabelecer uma relação não conflitiva com a universidade, o que não é o caso da Coppe. Esta pode ter sido, talvez, uma diferença de estilo das respectivas lideranças. Mais significativo, no entanto, é o fato de que o Instituto de Biofísica se organiza a partir de uma tradição científica importante no Brasil, que é a tradição de pesquisas biológicas do Instituto Manguinhos, enquanto que a Coppe tem um projeto muito mais difícil e ambicioso, que é trazer para o Brasil uma tradição inédita de pesquisa tecnológica. Além desta falta de tradição, a pesquisa tecnológica é muito mais dependente que a pesquisa biológica da existência de todo um projeto governamental de desenvolvimento da tecnologia nacional que, no entanto, não se deu. Enquanto o Instituto de Biofísica se institucionaliza como um centro de pesquisa acadêmico, o destino da Coppe é se integrar ao sistema universitário como programa convencional de engenharia, com ênfase em engenharia civil, com um padrão significativo de qualidade mas com ambições bastante reduzidas em relação aos projetos iniciais.

A visão conjunta destes diversos projetos e de seus destinos permite ver quão árdua tem sido, no Brasil, a tarefa de criação de uma tradição de competência científica e de um sistema universitário onde a ciência pudesse ter o seu lugar. Não faltaram projetos ambiciosos, nem momentos em que estes projetos pudessem encontrar recursos econômicos e políticos suficientes para que fossem bem iniciados. Faltaram, no entanto, outros elementos muitos importantes.

Uma das principais ausências foi a de um grupo socialmente significativo que visse na atividade científica um objetivo digno de ser buscado e perseguido por seus méritos próprios. O estudo de Antonio Paim sobre os antecedentes da Universidade do Rio de Janeiro mostra a existência de um pequeno núcleo, organizado ao redor da Academia de Ciências, que tinha esta visão; outro grupo significativo é o da tradição biológica iniciada por Manguinhos. Mas estes eram setores muito restritos em número, e a visão que tratavam de difundir a respeito da organização universitária e da atividade científica era, principalmente, fruto de seus contatos culturais e intelectuais com a Europa. A pesquisa científica e o ideal de uma universidade autônoma e auto-orientada eram valores de uma pequena elite ilustrada, e não a aspiração de setores mais amplos da própria população do país.

A outra ausência importante foi a de um contexto universitário que desse guarida à atividade científica. As duas correntes em prol de uma atividade autônoma e auto-regulada estudadas neste volume fracassaram em seus objetivos centrais, na medida em que o que se consolidou no Brasil, cada vez mais, foi o sistema de ensino de tipo napoleônico, de faculdades profissionais controladas e reguladas pelo governo central. Este sistema não estimula a competição entre centros de pesquisa, e faz com que as carreiras universitárias tendam a se esclerosar em posições

vitalícias conquistadas por exames ou concursos públicos, onde a pesquisa como atividade continuada não tem maior importância. A autorga de títulos reconhecidos pelo governo é o grande objetivo de todos que passam por este tipo de universidade, na medida em que estes títulos garantem um *status* legal ao qual corresponde uma expectativa conhecida de remuneração. A UDF, a Universidade de Brasília, a USP, as diversas instituições estudadas neste volume e, de uma forma geral, a própria reforma universitária de 1968, foram tentativas de sair da estrutura do sistema napoleônico em favor de uma concepção mais dinâmica e aberta da atividade universitária. Mas as vicissitudes destas experiências parecem indicar que a persistência do modelo antigo é muito grande.

A ausência de um grupo social significativo que se interesse pela atividade científica, e a ausência de um sistema educacional apropriado para abrigar e estimular este interesse, se combinam com uma terceira falha importante, que é a situação de dependência tecnológica do país. Esta dependência ocorre na área da tecnologia industrial, tanto quanto na de tecnologia biológica, médica e social. A reversão desta situação depende de um projeto político governamental a longo prazo que ainda não se esboçou com suficiente claridade, e isto coloca limites bastante sérios quanto às possibilidades de expansão e consolidação da atividade científica e tecnológica no país[5].

Finalmente, tem faltado, na maioria das experiências de desenvolvimento institucional na área científica e educacional, uma visão clara de como a atividade científica se organiza, e de que elementos ela precisa para sobreviver e se reproduzir. Esta visão tem estado ausente não somente dos governantes, mas também de muitos que se envolveram na criação de programas e instituições com idéias demasiado claras sobre os produtos que a pesquisa deveria produzir, e demasiado obscuras sobre o caldo de cultura que ela precisa para viver. As histórias bem sucedidas são histórias geralmente curtas, de períodos em que lideranças marcantes foram capazes de impor seu entusiasmo, e isolar suas instituições do peso do meio ambiente. O problema mais sério das instituições científicas e universitárias brasileiras não é tanto o do surgimento destas lideranças e destas formas de isolamento, dos quais temos já vários exemplos, mas, principalmente, o da consolidação destas instituições através do tempo. É aí, na institucionalização e reprodução, que a maioria das experiências fracassam.

O volume e a densidade das atividades científicas e tecnológicas e do ensino de pós-graduação no Brasil, dos dias de hoje, podem fazer com que estes ciclos de ascensão e decadência deixem de ser obrigatórios. Um conhecimento mais íntimo de algumas das experiências do passado mais ou menos recente, que este volume proporciona, pode ajudar a encontrar a chave para o entendimento de até onde podem ir, ou não, as instituições científicas e as universidades brasileiras.

---

[5] Para uma visão ampla da questão, ver Fabio Stefano Erber, "Science and Technology Policy in Brazil: A Review of the Literature", *Latin American Research Review*, XVI, 1, 1981, p. 3-56.

1ª Parte

A Busca de um Modelo Universitário

Por uma universidade no Rio de Janeiro*

Antônio Paim

EM BUSCA DE UMA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

A transformação da universidade medieval, para introduzir em seu seio a ciência moderna, é, como se sabe, processo extremamente longo e complexo. No caso de Portugal, o Marquês de Pombal promoveria, em 1772, uma reforma que de certa forma antecipa o problema, em relação às adaptações posteriormente introduzidas na universidade européia. Em Portugal, a universidade tradicional seria virtualmente destruída. A singularidade do evento consiste no fato de que a nova instituição estaria voltada para a *ciência aplicada.* Trata-se agora de formar uma elite renovada, apta a identificar as riquezas naturais do Reino e explorá-las. A nova universidade é encarada como uma peça essencial ao projeto de tornar Portugal uma nação rica e próspera. Escapa à reforma a compreensão da ciência como saber desinteressado e busca da verdade.

A geração de doutores pombalinos, que acabou chegando ao poder depois de sua morte, a despeito das tentativas de eliminar sua presença na história de Portugal, evoluiria na verdade para prescindir da universidade como instituição unitária e integrada, dando preferência ao ensino de nível superior em estabelecimentos isolados. Esse modelo seria adotado abertamente no Brasil, com a transferência da família real, e preservado após a Independência. Mais tarde o menosprezo pela universidade seria fundamentado pelos positivistas. De sorte que, à tradição anterior, somar-se-ía a conceituação da universidade como elitizante e promotora de saber ornamental, por uma facção ascendente da intelectualidade brasileira.

Em vista dessa circunstância, o ensino superior brasileiro evitaria o modelo universitário ao longo do Império e nas primeiras décadas da República, de tal modo que a defesa da idéia da universidade acabaria sendo um prolongamento da

---

* Trabalho realizado por convênio entre o Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro e a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep).

luta que se travou contra os positivistas na Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Os porta-vozes da nova orientação promoveriam o entendimento da universidade como o lugar da ciência, que a experiência sugeria não ser imprescindível quando se tratava apenas da formação profissional. Aos precursores somam-se logo diversos outros segmentos da intelectualidade. Assiste-se ao movimento liderado pela Associação Brasileira de Educação.

Em que pese pretende-se agora introduzir a pesquisa como núcleo da instituição por tanto tempo desprezada, o movimento não dispõe de um conceito unívoco de ciência. Na obra de Amoroso Costa, por exemplo, aparece a idéia de que a ciência não se constitui apenas da parte que se encontra feita e conclusa, mas, compreende igualmente a efetivação da pesquisa. Mas não se pode dizer que essa idéia fosse generalizada. Na verdade, semelhante entendimento da ciência seria introduzido mais tarde, no Brasil, pelos professores estrangeiros contratados nos anos trinta.

Tampouco se pode dizer que Amoroso Costa e seus seguidores mais próximos tivessem uma idéia clara dos caminhos a seguir para implantar a pesquisa, notadamente no que respeita à física, desde que em outros domínios o país acumulara alguma tradição.

O curso histórico iria suscitar um desfecho inesperado para esse movimento em decorrência da Revolução de 30. O novo governo adota a universidade como modelo a ser aplicado ao ensino superior. Essa formulação, contudo, estava longe de corresponder — como o processo de sua execução o evidenciaria de modo insofismável — ao projeto acalentado no decênio anterior.

Nesse ambiente é que se situa a experiência da Universidade do Distrito Federal, considerada na presente análise.

É sabido que a contribuição decisiva para a institucionalização da pesquisa na universidade brasileira, notadamente no que respeita à física, que era o terreno novo a ser desbravado, se deve à criação da USP e à ação desenvolvida pelo professor Gleb Wataghin. No mesmo sentido atuaram os grupos que se achavam voltados para a pesquisa biológica e química. Assim, o propósito da presente análise não consiste em negar essa verdade histórica, mas apenas em promover uma compreensão mais aprofundada e abrangente do mesmo processo, valorizando a experiência desenvolvida no Rio de Janeiro em prol da institucionalização da pesquisa na universidade, o que afinal iria se consumar com a absorção da UDF pela Universidade do Rio de Janeiro, mediante a criação da Faculdade Nacional de Filosofia.

1. Antecedentes da idéia de universidade na cultura brasileira

A Reforma Pombalina da Universidade de Coimbra, levada a cabo em 1772, e a maneira pela qual se deu início à organização do ensino superior com a mudança da Corte para o Rio de Janeiro, marcaram em definitivo a posição que a cultura brasileira iria adotar em relação à universidade. Pombal pretendeu desfechar um golpe de morte contra o verbalismo da cultura portuguesa e fez da universidade, voltada para a ciência aplicada, seu principal instrumento. Os homens que cercavam D. João VI e tiveram a missão de implantar as instituições de cultura, inexis-

tentes na Colônia, haviam sido formados na nova mentalidade e prescindiam de todo da universidade. O menosprezo pela instituição, subjacente a semelhante atitude, iria finalmente explicitar-se com a ascensão do positivismo. Já agora a universidade é combatida como elitizante e promotora de saber ornamental. De sorte que somente na década de vinte deste século, como parte do processo de crítica e superação do positivismo é que iria emergir nova e valorativa acepção de universidade, entendida então como o lugar da ciência.

O modelo pombalino de universidade

Na Reforma de 1772, o ensino universitário subdividiu-se desta forma: ciências teológicas (Faculdade de Cânones e de Leis) e ciências naturais e filosóficas (Faculdade de Medicina, de Matemática e de Filosofia). A filosofia fora reconceituada e era entendida como conhecimento da natureza e ao instituto que levava o seu nome incumbia formar agrônomos, botânicos, naturalistas, mineralogistas e metalurgistas. As ciências naturais assim identificadas constituíam o cerne da universidade. Cuidou-se de que seu ensino estivesse voltado para a aplicação. Com vistas a esse objetivo, as novas faculdades foram dotadas de observatório, gabinete de física, laboratório químico e jardim botânico. Foram contratados famosos professores italianos como Domingos Vandelli, Miguel Antonio Ciera, Miguel Franzini, Simão Gould e Luis Chichi. Graças a essa reviravolta, ao alvorecer do século, Portugal já reunia numeroso grupo de naturalistas de reconhecido prestígio na Europa.

A ciência passa, em Portugal, a ser identificada com o saber da natureza colocado a serviço do processo material. Expressa-o de modo claro José Bonifácio de Andrada e Silva (1763/1838) que chegou a se tornar figura das mais representativas da Academia de Ciências, de que foi secretário. Na *Memória sobre minas de carvão e ferrarias de Foz de Alge*, em Portugal (1813)[1] escreve: "Se o País é estéril em produtos agriculturais, como a maior parte de nossas vastas serranias e charnecas; se as fábricas têm obstáculos quase intransponíveis para se porem em concorrência com os estrangeiros, como entre nós sucede; que outro modo mais natural e seguro terá uma nação para não empobrecer e despovoar-se, do que a lavra em grande dos seus minerais, com que a Providência a quis dotar?. . . Se a Rússia e a França se enriqueceram de novo tanto, com a lavra de suas minas, quem proíbe a Portugal enriquecer-se do mesmo modo? Pão, pólvora e metais são quem sustenta e defende as nações: e sem eles de próprio fundo, é precária a existência e liberdade de qualquer Estado".

A ciência é precisamente o elemento requerido para promover a nova riqueza mediante a adequada utilização dos recursos naturais disponíveis. Esse caráter da ciência atravessa toda a obra de José Bonifácio, como de resto dos outros naturalistas brasileiros tornados famosos no período. Assim, por exemplo, na *Memória sobre a pesca da baleia e extração de seu azeite* (1790) teria oportunidade de afirmar que "os homens comuns assentam consigo que as coisas comuns não en-

---

1 *Obras científicas, políticas e sociais*, coligadas por Edgar Cerqueira Falcão, Santos, 1964, vol. I.

tram na repartição das ciências; e assim a arte de fazer fornalhas parece-lhes coisa vulgar, e de qualquer estúpido pedreiro; mas, contudo, bastante conhecimentos físicos requer. Em Santa Catarina, onde se acha fundada a maior armação do Brasil, há pelo menos 20 caldeiras com outras tantas fornalhas respectivas; mas se os primeiros construtores alguma coisa soubessem mais da física e química do fogo, todas elas estariam reduzidas a cinco, quando muito"[2]. Os exemplos poderiam ser multiplicados.

Desse modo, a geração formada pela universidade pombalina estava preocupada exclusivamente com a formação técnica. E somente desta iria cuidar no Brasil feito sede da Monarquia.

Para atender à defesa militar, criaram-se a Academia da Marinha, em 1808, e a Academia Real Militar, em 1810. A formação de médicos e cirurgiões foi também desde logo encetada, abrindo-se sucessivamente cursos de cirurgia e anatomia, logo ampliados, em 1813, no Rio de Janeiro e na Bahia, para constituir o ensino médico propriamente dito. As atividades econômicas foram igualmente contempladas: organizam-se cursos de Agricultura (1812) e de Química, este compreendendo química industrial, geologia e mineralogia (1817). O sistema iria depois ser completado com a Academia de Artes (1826) e as Academias de Direito (1827).

Essa opção por institutos isolados, de inegável cunho superior[3] não deixa de ser algo de inusitado, porquanto a tradição européia consistia em reunir os vários institutos em torno do Colégio das Artes, que preparava os estudantes para a matrícula nas faculdades e, supunha-se, assegurava a unidade da instituição. A estruturação destas, isoladamente, criou a necessidade do vestibular, então inexistente, e, ao longo da prática ulterior, os chamados cursos anexos.

Chegou-se a supor que a administração portuguesa se opunha à iniciativa, o que pode não corresponder à realidade. Pelo menos tem-se notícia de que José Bonifácio de Andrada e Silva teria voltado ao Brasil, atendendo o convite de D. João VI para assumir a reitoria do Instituto Acadêmico, denominação que era dada à universidade que se cogitava de fundar no Rio de Janeiro. A providência seria postergada, mas José Bonifácio lança a idéia nas instruções aos deputados paulistas, eleitos para participar das Cortes de Lisboa. Essa universidade cogitada por José Bonifácio constituía-se de três Faculdades: Filosofia, Jurisprudência e Medicina. Distinguia-se da universidade portuguesa reformada por Pombal pela eliminação das Faculdades de Cânones e Teologia, o que parece indicativo do avanço da mentalidade laica no meio século transcorrido. Além disto, a Faculdade de Filosofia subdividia-se em três seções: ciências naturais, filosofia racional e moral e ciências matemáticas. Mantém-se inalterada a acepção de filosofia, eliminando-se o ensino da matemática em instituto autônomo e integrando-o diretamente

---

[2] Vol. cit., p. 40.

[3] Os cursos da Academia Real Militar (Carta de Lei de 4 de dezembro de 1810) tinham desde logo duração de oito anos, exigindo-se que o corpo docente deveria ser integrado por onze professores e cinco substitutos, equiparados aos lentes da Universidade de Coimbra, etc.

nos cursos de formação dos especialistas em mineralogia, metalurgia, botânica e agronomia. As Cortes não considerariam a providência.

Com a Independência, reaparece a idéia de universidade, desta vez em projetos de lei submetidos primeiro à Constituinte e depois à Assembléia, ambos da autoria de homens de grande ilustração. A proposta de sua criação, apresentada à Constituinte, em 1823, denominando-a Instituto Brasílico, seria de Câmara Bethencourt e Sá (1762/1835), mineralogista e metalurgista famoso, mais conhecido como Intendente Câmara, do Distrito Diamantino. O reaparecimento da iniciativa, em 1826, deve-se a Januário da Cunha Barbosa (1780/1846), que a chamou de Instituto Imperial do Brasil. O Cônego Cunha Barbosa fora professor de filosofia no Rio de Janeiro, optando pela militância política. Mais tarde tomaria a seu cargo a fundação do Instituto Histórico.

A nova elite dirigente não vislumbrou qualquer vantagem na criação da universidade, prevalecendo o sistema da formação profissional em faculdades isoladas, espalhadas em diversas partes do território nacional.

Assim, a idéia de universidade, que poderia eventualmente ser associada a outra forma de entendimento tanto da filosofia como da ciência, foi arquivada por largos decênios. O interesse que volta e meia se dedicava à instituição tinha evidentes intuitos centralizadores. Limpo de Abreu, Visconde de Abaeté (1798/1883) ministro do Império em 1837, escrevia em seu relatório:

"A conveniência de fundar os estabelecimentos de ensino de que tenho tratado e de formar, com outros já existentes, uma só corporação científica com o título de universidade, foi-nos largamente demonstrada em um dos anteriores relatórios da repartição interinamente a meu cargo.

Não repetirei, pois, aqui o que então se disse sobre este assunto, deixando à vossa prudência e sabedoria darem o justo valor às razões expendidas; é, porém, de meu dever o lembrar-vos a absoluta precisão de criar-se uma autoridade, individual ou coletiva, a quem não só se incumba a tarefa de vigiar sobre as doutrinas ensinadas à mocidade, mas também se dê mais influência a respeito dos lentes e certa jurisdição correcional para compelir o aluno ao cumprimento de suas obrigações escolásticas e manter a necessária decência, respeito e subordinação"[4].

Refere o mesmo documento opinião de Bernardo Pereira de Vasconcelos (1795/1850), como ministro do Império em 1839, segundo o qual a vantagem de todos reconhecida na criação da universidade, embora a tanto não se reduzisse, residia em colocar lentes e alunos "debaixo das vistas imediatas do Governo Geral".

Parece escapar à regra centralizadora o projeto de criação de uma universidade na capital do Império, "composta de quatro Faculdades: Direito, Medicina, Ciências Naturais e Matemática e Teologia" apresentado em 1870 por Paulini de Souza (1834/1901), ministro do Império. Tratava-se, contudo, da simples agregação de faculdades, sem atribuir à instituição qualquer nova missão que a dignificasse, embora o ministro fizesse profissão de fé em favor da liberdade de ensino.

---

[4] *Apud* Relatório Seabra (1906) *in Documentos Parlamentares*. Instrução Pública. Volume VI. Rio de Janeiro, 1919, p. 237.

A última iniciativa do Império na matéria é de cunho eminentemente centralizador. Trata-se do Projeto Homem de Melo (1881). Apreciando-o Roque Spencer Maciel de Barros afirmaria que o "ministro faz da Universidade da Corte o centro de todo o ensino do país, mas, por outro lado, subordinando-a totalmente a um Conselho Superior de Instrução Pública, que por sua vez fica completamente subordinado ao ministro. . . Enfim, desde as questões mais genéricas às mais particularizadas, é o Conselho, isto é, o ministro do Império, que opina e decide. O que escapa à alçada desse órgão cai sob a jurisdição do Conselho Universitário, onde não é menor a força do ministro". A preocupação fiscalizadora vai ao ponto de incumbir o Conselho Universitário de "censurar previamente os discursos a serem lidos nas solenidades de colação de grau em cada Faculdade" e de dar parecer sobre programas de ensino, compêndios, horários das lições, pontos de exame, etc. As Congregações podem apenas propor estas medidas ao Conselho. Conclui Maciel de Barros: "Fastidioso seria o exame de outros pormenores da organização administrativa da Universidade, mesmo porque já vimos o essencial e é bastante para que se perceba o caráter centralizador do projeto, com todo o ensino oficial praticamente nas mãos do ministro"[5].

Ainda que na última Fala do Trono se haja afirmado que "entre as exigências da Instrução Pública sobressai a criação de escolas técnicas e de duas universidades, uma no Sul e outra ao Norte do Império", extinguiu-se a monarquia sem que tivesse dado nascimento à instituição. Ao longo de todo o período mantém-se a convicção de que o ensino superior acha-se vinculado à formação profissional. A universidade que chegou a ser cogitada jamais teve outra incumbência além da agregação de faculdades isoladas. Não se logrou, assim, superar o modelo pombalino.

A oposição positivista à idéia de universidade

Augusto Comte (1718/1857) havia se pronunciado contra a ingerência oficial na educação, enquanto não se instaurasse o estado positivo. A propósito escreveria: "O positivismo está longe de negar que o ensino deva ser regulado, embora estabeleça que esta organização não é ainda possível, enquanto durar o interregno espiritual, e que, quando ela tornar-se realizável, segundo o livre ascendente de uma doutrina universal, pertencerá exclusivamente ao novo poder intelectual e moral. Até lá, o Estado deve renunciar a todo sistema completo de educação geral"[6]. Nas condições estado metafísico, em que supunha se encontrava a humanidade em seu tempo, o ensino em mãos de suas instituições resultava em obstáculo ao advento da nova situação. O insigne positivista brasileiro Luiz Pereira Barreto (1840/1923) iria escrever em sua obra de divulgação *As Três Filosofias*[7]

---

[5] *A ilustração brasileira e a idéia de universidade.* São Paulo, Faculdade de Filosofia da USP, 1959, p. 320/321.

[6] *Sistema de Política Positiva,* ed. francesa de 1912, tomo I, p. 122.

[7] *Filosofia teológica* (1874) e *Filosofia metafísica* (1876), não tendo publicado o livro dedicado à *filosofia positiva.*

que "a Igreja e a Academia, tais são, por toda parte, as duas grandes cúmplices que estão resolvidas a instruir-nos — embrutecendo-nos. É o ensino, emanado dessas duas corporações, que constitui a verdadeira fonte da corrupção dos nossos costumes sociais". Dessa plataforma, de cunho eminentemente político, emerge a consigna da liberdade de ensino.

Vista mais de perto, a liberdade de ensino preconizada pelos positivistas não tem verdadeiramente este caráter, porquanto se trata de liberdade para o ensino da doutrina positivista, liberdade que é negada à instituição oficial apenas pela razão de que não ministraria aquela doutrina. No estado positivo, confessa-se abertamente, a consigna será retirada. Em que pese este caráter falacioso, o argumento foi mobilizado para combater a idéia de universidade, que a muitos parecia devesse ser a inovação que à República incumbia introduzir no ensino.

Luiz Pereira Barreto abordaria especificamente o tema da universidade numa série de artigos publicados em *A Província de São Paulo* no ano de 1880. Esses artigos foram estudados por Roque Spencer Maciel de Barros em duas oportunidades[8]. Sua análise é retomada aqui a fim de resumir a linha de argumentação desenvolvida.

Pereira Barreto entende que para julgar qualquer fenômeno basta submetê-lo à lei dos três estados, que consistia no cerne da filosofia de Augusto Comte. Segundo esse princípio, a humanidade havia passado por uma fase teológica, a que se sucedera o ciclo metafísico. Na Época Moderna formaram-se os elementos requeridos para a constituição do estado positivo, etapa superior do curso de desenvolvimento da humanidade. Ao conceber a estrutura político-institucional da última fase, Comte inspirar-se-ia sobretudo na Idade Média, preconizando a formação de uma classe sacerdotal que exerceria a tutela da sociedade. Em vista dessa concepção a influência de suas idéias no Brasil deu-se sobretudo no sentido de nutrir o republicanismo autoritário. No caso particular, Pereira Barreto não advogaria semelhante ideário político, embora procurasse manter-se fiel ao positivismo, fidelidade de que é um exemplo expressivo sua crítica à idéia de universidade, adiante referida.

Aplicando à instituição a lei dos três estados, Pereira Barreto acha que ela surgiu ambígua, num momento em que a teologia dominava, mas defrontando-se com o simultâneo desenvolvimento da metafísica. O seu ensino nasceria pois com essa marca: servir às duas filosofias. Com o advento da ciência, a universidade não se faria de rogada, dispondo-se a adotar uma terceira filosofia. Ora, argumenta enfático, três filosofias que se negam não podem viver pacificamente no mesmo organismo. As universidades passam então a ter uma existência puramente nominal, no sentido de que não servem a um senhor que lhe defina a face. É de nosso autor esta conclusão: "Aí se ensina a idolatrar o passado e a abominar o presente. Mas também o contrário. Aí se ensina que existe um Deus, que existem muitos, que não existe nenhum. Todas as contradições, todos os disparates aí encontram uma cadeira assalariada, um abrigo seguro e uma retórica certa. Trata-se, portanto, de um *verdadeiro flagelo social*"[9].

---

[8] Em *Evolução do pensamento de Pereira Barreto*. São Paulo, Brijalbo/USP, 1967, e no livro antes mencionado.

A conclusão não deixaria de ser chocante se se tratasse da autêntica liberdade de ensino. Entendendo-se esta liberdade como a coexistência de pontos de vista diversos, o retrato que dela nos pinta Pereira Barreto corresponde ao da instituição apta a assegurá-la.

Como se vê, a condenação decorre de uma posição eminentemente política, que se complica por achar-se estribada numa acepção de ciência que a coloca a serviço da transformação social.

Pereira Barreto representa o intelectual positivista que não iria aceitar a transformação da doutrina numa religião. Os que deram semelhante passo e congregaram-se em torno da Igreja Positivista também recusaram frontalmente a idéia de universidade. A posição dessa parcela do positivismo brasileiro seria fixada por Raimundo Teixeira Mendes (1855/1927) no debate do Projeto Homem de Melo. Escreveria nessa oportunidade uma série de artigos na *Gazeta de Notícias* do Rio de Janeiro, mais tarde reunidos no folheto *A Universidade*, que se reeditou nos começos do século para combater expressiva corrente de opinião em favor da criação da universidade, então estruturada, e que iria levar o Parlamento ao demorado exame da questão.

A linha de argumentação apresentada pelo chefe da Igreja Positivista pode resumir-se da forma adiante apresentada.

A grandeza nacional exige a reforma do ensino. Mas a universidade não é solução adequada para promover aquela grandeza, eis a premissa maior. Assim, Teixeira Mendes vai encaminhar a discussão, estabelecendo, antes de mais nada, que a universidade não se inclui entre os elementos requeridos pela grandeza nacional. É interessante enumerar quais seriam esses elementos, segundo seu entendimento.

A grandeza nacional, diria Teixeira Mendes, depende da redução ao mínimo da massa de parasitas que exploram o trabalho proletário; da redução ao indispensável dos indivíduos úteis que, mantidos pelo proletariado, colaboram para o bem-estar deste; enfim, da educação e moralização deste mesmo proletariado, para que possa possuir seu domicílio inviolável e uma verdadeira família, em que a mulher não seja obrigada a descuidar dos filhos para cuidar do sustento da casa. Portanto, a universidade não é requerida pela grandeza nacional.

Mas não se trata apenas de organismo desnecessário. A esse aspecto não se resume o problema. Ao contrário, corresponde a verdadeiro absurdo. Sua constituição somente poderia gerar como resultado a sistematização de nossa pedantocracia e o atrofiamento do desenvolvimento científico, isto é, aquele preconizado por Comte e com vistas ao terceiro estado. A tentativa basta para demonstrar a incapacidade política de nossos governos, referindo-se ao Império, porquanto seu combate é ao Projeto Homem de Melo.

O governo brasileiro, sentencia finalmente, deve renunciar ao estabelecimento de um sistema de educação nacional, que só os positivistas seriam capazes de empreender, no momento oportuno. Enquanto tal oportunidade não se apresente, deve

---

[9] *Apud* Roque Spencer Maciel de Barros, *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*, op. cit., p. 328/329.

limitar-se a assegurar a instrução elementar, sem compromisso com qualquer das "filosofias" existentes, e a desenvolver o ensino especial (profissional) sem conceder privilégios aos que o cursarem[10].

A argumentação positivista, como se vê, tangencia o assunto. Em nome do regime ideal, volta-se as costas ao real. Na verdade, o problema do ensino propriamente dito não é sequer apontado.

Apesar disso os positivistas lograram influenciar a maioria dos componentes dos órgãos decisórios e por isto mesmo são responsabilizados diretamente pelo abandono sistemático da idéia de implantar-se a universidade, nos decênios iniciais da República, pelo conhecido educador Isaías Alves. Abordando o assunto na década de vinte, escreveria: "Já é deveras um pouco tardio o movimento em prol da Universidade. . . Tivéssemos instituído as Universidades no começo do século e já teríamos passado o tempo de prova dos regulamentos e estaríamos com o serviço cultural iniciado. Foi mais um prejuízo que nos trouxe o positivismo ortodoxo pela voz de Miguel Lemos, que foi um dos espíritos dominadores do seu tempo em nosso país, pouco rico de pensadores e filósofos. Agora, emendando o erro, é urgente realizar essa reforma de extraordinárias conseqüências para a vida do país"[11].

A acusação há de parecer bem fundada a quem consulte os documentos da discussão ocorrida no começo do século[12], desde que a oposição positivista acha-se presente em toda a linha. O deputado Gastão da Cunha, autor de um projeto criando a universidade, apresentado ao Parlamento em 1903, tenta contorná-la desta forma: "Ora, senhores, se bem entendi as causas da oposição do eminente filósofo (Comte), elas desaparecem em face das organizações universitárias modernas, que em nada mais podem lembrar aqueles institutos medievais, sem dúvida arcaicos e nocivos ao desenvolvimento intelectual de nossa época, . . .". Gastão da Cunha lembra ainda que Emile Littré (1801/1881), o famoso discípulo de Comte que recusou a religião da humanidade, reconhecera o equívoco positivista nos seguintes termos: "Com a supressão das universidades queríamos abrir caminho ao ensino positivista. Laborávamos porém em engano, supondo estarmos na transição — divisória que julgávamos pouco espessa — para um futuro decisivo. Mas a divisória é muito menos tênue do que imaginávamos; e o desbastamento, que aliás nunca se pôde operar, teria sido muito mais danoso à instrução em geral, sem aproveitar em nada a doutrina que tínhamos em mente"[13].

A oposição positivista também foi atacada frontalmente, lembrando o deputado Sátiro Dias que "o respeitável senhor Teixeira Mendes ainda ontem capitulava a vacinação obrigatória de tão perversa quão irracional monstruosidade", devendo-

---

[10] Cf. *A universidade* 2ª edição, Rio de Janeiro, 1913 e Roque Spencer Maciel de Barros, op. cit., p. 331/332.

[11] *O problema universitário brasileiro.* Rio de Janeiro, A Encadernadora, 1929, p. 371.

[12] *Documentos Parlamentares.* Instrução Pública. Vol. VI, p. 63/157.

[13] Op. cit., p. 69 e 70.

se equiparar àquela tese a sua opinião de que a universidade não passa de formidável e audacioso atentado às aspirações nacionais em matéria de ensino.

De todos os modos, respeitou-se a interdição positivista. Tanto mais que, objetivamente, ia ao encontro de uma de nossas mais velhas tradições.

Primórdios do germanismo pedagógico

Segundo se mencionou, nos começos deste século ocorre no país animado debate acerca da universidade. Mais tarde chegou-se a supor que, durante o seu curso, houvesse aflorado, grangeando aplausos, a acepção de universidade segundo o modelo alemão, isto é, o de uma instituição capaz de promover a formação de cientistas e pesquisadores, sem embargo do preparo de professores e de profissionais. Semelhante impressão não parece justificável, embora existisse certo germanismo pedagógico que compete caracterizar.

Algumas iniciativas em prol da criação da universidade surgiram na década de noventa. Entretanto, a questão somente assumiu feição melhor configurada graças ao apoio que lhe deu o ministro da Justiça e Negócios Interiores, José Joaquim Seabra, encarregando o professor Azevedo Sodré de elaborar o respectivo projeto, submetido à Câmara em 1903. A discussão arrastou-se até fins de 1904, quando a Comissão de Instrução Pública considerou prematura a sua instituição. Pronunciaram-se as Congregações da Faculdade de Direito de São Paulo, da Faculdade Medicina da Bahia, da Faculdade de Direito do Recife, da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, da Escola Politécnica do Rio de Janeiro e do Ginásio Nacional[14]. Num desses pareceres, o da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, afirmou-se que o projeto Azevedo Sodré seria "modelado no regime das universidades alemãs"[15], opinião que seu autor referiria ao refazê-lo para incorporar as diversas sugestões. Posteriormente, na conferência que pronunciou acerca do ensino superior – e que seria incorporada ao inquérito sobre a questão universitária que se mencionará adiante – Rodrigo Otávio (1866/1944) afirma: "O projeto que o ilustre professor Dr. Azevedo Sodré apresentou em 1903 foi elaborado sob o molde dos institutos alemães"[16].

Semelhante opinião é de todo improcedente. O projeto Azevedo Sodré assim estabelece a principal função da universidade: "Ministrar a instrução secundária e superior por intermédio de suas faculdades, tendo em mira dar ao ensino um cunho eminentemente prático e profissional, e promovendo ao mesmo tempo, por um estímulo bem conduzido, pela emulação e distribuição de prêmios, o progres-

---

14 "Projeto Azevedo Sodré e pareceres". *Documentos Parlamentares*. Instrução Pública. Vol. cit., p. 257/401.

15 Op. cit., p. 273.

16 *O problema universitário brasileiro*, ed. cit., p. 474. A conferência intitulava-se "Criação e desenvolvimento dos cursos de ensino superior no Brasil: função social das universidades", proferida na Biblioteca Nacional em 10 de outubro de 1918, tendo sido publicada na *Revista da Universidade do Rio de Janeiro*. 1(1):27-45, 1926. O autor foi membro da Academia Brasileira de Letras, onde ocupou a cadeira nº 35.

so das ciências no Brasil e a constituição de uma literatura científica nacional". Para incompatibilizar semelhante enunciado com o modelo de universidade alemã bastaria a atribuição de "ministrar a instrução secundária". Além disso, aquela universidade se consagrara por estimular a formação de homens de ciência e não apenas de profissionais.

A explicação para o equívoco estaria no que se denominou de germanismo pedagógico, vigente nas últimas décadas do século passado. Roque Spencer Maciel de Barros entende que, embora se falasse em universidade alemã, a instituição com que se simpatizava era a do *privat-docent*, aliás incorporada ao ensino superior brasileiro sem maiores vínculos com a inspiração original, isto é, a de promover a concorrência entre os docentes. O projeto Azevedo Sodré consagrava essa figura e, além disto, condicionava o exercício da profissão à realização do denominado exame de Estado, vigente na Alemanha. Tais aspectos, contudo, não consubstanciam uma opção pelo modelo alemão de universidade vigente no período, isto é, por um instituto que assegura o desenvolvimento da ciência, em que pese cuide igualmente da formação profissional[17].

A idéia de que a universidade é o lugar da ciência constitui algo de muito tardio na cultura brasileira.

2. Nova acepção da universidade como parte da reação ao positivismo

A idéia de universidade iria experimentar alteração radical na década de vinte, como um dos resultados da oposição ao positivismo iniciada na Escola Politécnica do Rio de Janeiro.

A influência do positivismo no período republicano não se restringiu ao aspecto antes apontado, encontrando ampla repercussão nos mais diversos setores[18]. Contudo, não vem ao caso examinar de forma abrangente essa questão, salvo no que respeita aos aspectos adiante enumerados.

O positivismo de Augusto Comte apresenta duas faces principais, sendo a primeira aquela que coloca a ciência a serviço da reforma social e virtualmente reduz o homem a puro mecanismo. O saber dessa esfera do real se define como *física social*. Nessa visão da pessoa humana é que se apóia a filosofia política positivista[19]. A discussão de semelhante ponto de vista foi efetivada por Tobias Barreto (1839/1889) que, para refutá-la, elaborou uma doutrina mais tarde denominada de *culturalismo*. Segundo Tobias Barreto, o homem não se deixa explicar a partir de simples causas eficientes, isto é, em termos de física social, porquanto se orienta

---

17 Quanto à pretensa influência alemã na reforma do ensino levada a cabo em 1870 por Leôncio de Carvalho, consulte-se a obra de Roque Spencer Maciel de Barros, dedicada ao tema e antes citada (p. 265 a 296).

18 Cf. Ivan Lins. *História do positivismo no Brasil*. 2ª edição, São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1967.

19 No Brasil, o *castilhismo* constitui a principal vertente da filosofia de inspiração positivista.

por causas finais. A obra de cultura que foi capaz de erigir, afirma, escapa ao esquema determinista. Semelhante ponto de vista chegou a ser mais tarde retomado e aprofundado. Contudo, a refutação dessa parcela do comtismo não logrou alcançar maior sucesso no país, ao contrário do que se verificou com a doutrina adiante apresentada.

A outra face do positivismo corresponde à sua acepção de ciência e de filosofia. Esta resumir-se-ia a uma síntese das ciências. Tobias Barreto poria igualmente em circulação o conceito neokantiano segundo o qual a filosofia seria um tipo de saber que não aumenta o conhecimento científico, acepção essa que permitiu o abandono das "filosofias sintéticas", a exemplo do comtismo ou do evolucionismo, em prol de doutrinas melhor elaboradas. Contudo, a difusão de semelhante ponto de vista exigia, previamente, a refutação da própria acepção de ciência preconizada por Comte, o que requeria conhecimentos de que não dispunham os bacharéis de direito, partidários das idéias de Tobias Barreto. A questão acabou deslocando-se para a Escola Politécnica.

Para Augusto Comte, as ciências achavam-se constituídas, razão pela qual interdita a investigação de vários temas, rotulando-os de "metafísicos", justamente o caminho pelo qual enveredou a nova física. A circunstância gerou natural insatisfação entre os cultores da ciência no país que encetaram uma reação contra a influência do positivismo num de seus redutos principais: a Escola Politénica do Rio de Janeiro. Esse movimento foi iniciado por Otto de Alencar (1874/1912) e teve vários seguidores sendo Manoel Amoroso Costa (1885/1928) o mais destacado.

Balanceando a fase inicial dessa reação antipositivista, que abrange os dois decênios iniciais do século, Amoroso Costa iria assinalar que para Comte "a ciência fundamental está radicalmente esgotada com a construção da mecânica celeste, termo de sua evolução normal", nada justificando "a invasão do domínio matemático pelas abstrações desprovidas de racionalidade e de dignidade, que nele fez prevalecer a anarquia acadêmica; só resta agora elaborar uma sistematização subordinada ao conjunto dos conhecimentos humanos"[20].

Decorre dessa doutrina estreita, prossegue Amoroso Costa, "uma condenação das funções elíticas feita em termos tais que é lícito presumir que a importância dessas funções escapou inteiramente ao reformador. Igual sorte têm as funções descontínuas, o cálculo das probabilidades, qualificado de aberração profundamente estéril. Por outro lado, Comte julga pouco lamentável a dificuldade de obter critérios gerais sobre a convergência de séries, e ainda mais, aceitando o princípio leibnitziano como de natureza essencialmente indutiva, renuncia a libertar a análise infinitesimal do aparente paradoxo que lhe serve de fundamento.

Se acrescentar a essa parte negativa da *Síntese* a reforma da numeração sobre base setimal, diante da qual recuaram os seus próprios discípulos, e a tentativa infeliz de substituir por *formação* o termo tradicional de função, que remonta a Leibniz, terei citado alguns dos pontos que caracterizam a obra de Comte"[21].

---

[20] Conferência sobre Otto de Alencar (1918) in *As idéias fundamentais da matemática e outros ensaios*. São Paulo, Grijalbo/USP, 1971, p. 71.

Na mesma oportunidade, Amoroso Costa iria indicar que a evolução posterior da ciência propiciou este destino às interdições de Augusto Comte: ". . . as funções elíticas, em vez de constituírem divagações efêmeras, deram origem à maravilhosa teoria geral das funções, base da matemática moderna, que hoje se aventura pelo terreno proibido da descontinuidade; o cálculo das probabilidades tem sido um meio fecundo de investigação justificado pelo desenvolvimento das ciências que estudam os fenômenos estatísticos; a teoria das séries é de importância primordial, bastando atentar ao papel que desempenha em análise moderna a fórmula tayloriana; e finalmente todos sabem que uma das grandes obras do século XIX em matemática foi a definitiva consolidação dos fundamentos da análise.

Note-se que não aludo aqui senão aos progressos da ciência que contribuíram diretamente para quebrar os limites decretados pela *Síntese*. Que diria Comte se pudesse imaginar o sucesso das geometrias não-euclidianas e dos espaços a mais de três dimensões; das funções estranhas cujas singularidades parecem desafiar a intuição; da mecânica da relatividade; do monumento que já é hoje a física matemática, não falando da astronomia estrelar e de todas as questões, enfim, que vedou ao método matemático, em nome de uma vaga sociologia".

Otto de Alencar aceitou integralmente a ciência de seu tempo, afastando-se por essa razão do positivismo. Parcela significativa da intelectualidade brasileira iria, contudo, fazer opção inversa.

A reação antipositivista iniciada por Otto de Alencar e retomada por Amoroso Costa iria alcançar êxitos notáveis. Em 1916 é fundada a Academia Brasileira de Ciências, cujo primeiro presidente foi Henrique Morize (1860/1930). Essa entidade vincula-se estreitamente ao Instituto Franco Brasileiro de Alta Cultura, que iria patrocinar amplo intercâmbio entre cientistas brasileiros e franceses. Em maio de 1925 promoveu-se a vinda ao Brasil de Albert Einstein (1879/1955).

A presença em nosso país do criador da teoria da relatividade revelaria a condição minoritária a que haviam chegado os positivistas entre os cultores das ciências exatas no país. Assim, Licínio Cardoso (1852/1926), catedrático de mecânica racional da Escola Politécnica, saudaria o evento publicando em *O Jornal*, do Rio de Janeiro, artigo intitulado "Relatividade imaginária". Nas discussões que o fato enseja na Academia Brasileira de Ciências verifica-se que não ocorre uma só intervenção em favor de Licínio Cardoso, cuja posição seria combatida por Adalberto Menezes de Oliveira, Álvaro Osório de Almeida, Inácio Azevedo Amaral e Roberto Marinho de Azevedo[22].

Verifica-se, pois, que o grupo de pensadores vinculado à Escola Politécnica desenvolveu com êxito, no que respeita às ciências físico-matemáticas[23], o movimento de superação do conceito de ciência de Augusto Comte, facultando à intelectualidade brasileira a possibilidade de acompanhar o sentido de sua evo-

---

21 Idem, p. 71/72.

22 Cf. *Revista da Academia Brasileira de Ciências* 1(1):125-130, abril de 1926.

23 No âmbito das ciências humanas não se logrou idêntica superação da influência do positivismo.

lução. No que respeita à filosofia da ciência, Amoroso Costa acompanharia de perto o processo de formação da corrente de filosofia denominada *neopositivismo*, facultando se estruturasse uma tradição oposta ao comtismo.

Em 1923, a Academia Brasileira de Ciências iria abrir outra frente: a reivindicação de uma universidade que desse lugar ao culto da ciência pura, sem vínculos imediatos com a aplicação. Neste sentido, em vista da reforma do ensino de que se cogitava, sugeriu ao ministro do Interior a criação de uma Faculdade Superior de Ciência. Comentando a iniciativa, escreveria Amoroso Costa:

"O mundo moderno, com o seu fanatismo do progresso material, não desconhece o que deve ao trabalho dos homens de ciência. Nos países novos esse fanatismo é levado ao auge e mesmo pessoas muito instruídas ignoram por completo que exista um ideal científico superior ao do homem que fabrica mil automóveis por dia, ou o que opera uma apendicite em dez minutos. Daí a opinião quase unanimemente admitida entre nós: a ciência é útil porque dela precisam os engenheiros, os médicos, os industriais, os militares; mas não vale a pena fazê-la no Brasil porque é mais cômodo e mais barato importá-la da Europa, na quantidade que for estritamente suficiente para o nosso consumo. Tal a mentalidade dominante entre aqueles que nos educam, e, por mais forte razão, entre aqueles que nos governam. Não admira que assim seja; é a mentalidade de que só hoje, no fastígio da riqueza e da força, se começam a libertar os Estados Unidos". E conclui: "O apelo da Academia Brasileira de Ciências é uma declaração de princípios, a que ela estava moralmente obrigada. Mas, por muitos anos ainda, a ciência oficial será entre nós uma tecla utilitária, e nada mais"[24].

Aparece, assim, na cultura brasileira, uma acepção valorativa da universidade, atribuindo-lhe a função de cultivar as ciências, despreocupando-se de sua aplicação. Essa idéia estava destinada a uma vigorosa germinação.

3. A Academia Brasileira de Ciências

A Academia Brasileira de Ciências (ABC) desempenha papel muito importante no movimento ora estudado. Foi fundada a 3 de maio de 1916, com a denominação de Sociedade Brasileira de Ciências, por um grupo de professores da Escola Politécnica, realizando suas sessões na sala de congregação. Seu primeiro presidente foi Henrique Morize (1860/1930), conhecido homem de ciências sucessivamente reeleito para o cargo até o falecimento. A primeira diretoria era constituída ainda por J.C. da Costa Sena e Juliano Moreira (vice-presidentes); Alfredo Lofgren (secretário-geral); Roquete Pinto (1º secretário); Amoroso Costa (2º secretário) e Alberto Betim Paes Leme (tesoureiro). Reelegeu-se para os períodos 1917/1920 e 1920/1923. A partir de 1923, Amoroso Costa não mais a integra e a Secretaria Geral passa às mãos de Miguel Osório de Almeida.

A academia funcionava com base em seções limitadas às seguintes: Ciências Matemáticas, Físico-Químicas e Biológicas. Mais tarde estabeleceram-se em definitivo: Ciências Matemáticas, Físicas, Químicas, Geológicas e Biológicas.

---

24 "Pela Ciência Pura", (maio, 1923) *in* Obra Citada, p. 151 e 152.

Licínio Cardoso foi o primeiro presidente da Seção de Ciências Matemáticas. A contar de 1923, essa função é desempenhada por Amoroso Costa.

Até 1929, as publicações da academia registram periodicidade irregular, fruto de dificuldades financeiras que se refletem também na ausência de sede própria. Durante alguns anos, funcionou no pavilhão que a Tcheco-Eslováquia havia mandado erigir no Castelo (Avenida das Nações), como parte das comemorações do centenário da Independência (Exposição Nacional do Centenário). Somente em começos da década de sessenta estabeleceu-se em sua sede própria, à Avenida Graça Aranha.

Quanto às publicações, iniciam-se com a *Revista da Sociedade Brasileira de Ciências* (Imprensa Nacional, 23 cm), anual, e que aparece em 1917 (nº 1); 1918 (nº 2) e 1919 (nº 3). A partir de 1920, muda de formato e de denominação. Passa a chamar-se *Revista de Ciências* — órgão da Socidade Brasileira de Ciências (F. Briguiet & Cia., 31 cm). Projetada para circular bimestralmente, só consegue fazê-lo nos três primeiros números (Ano IV, nº 1, janeiro, fevereiro; nº 2, março-abril; nº 3, maio-junho). Os números relativos ao segundo semestre (4/5/6) são reunidos num único fascículo. Em 1921, aparece apenas o que se denomina *Complemento do V ano*. Em 1922, a mesma publicação passa a chamar-se *Revista de Ciências* — órgão da Academia Brasileira de Ciências (VI ano: janeiro-dezembro, Cia. Melhoramento de São Paulo, 31 cm). No resumo das atas das sessões não se encontra nenhuma indicação quanto à data precisa em que a entidade começou a denominar-se academia ao invés de sociedade.

O órgão da academia não circula nos anos de 1923, 1924 e 1925. Em 1926, edita-se a *Revista da Academia Brasileira de Ciências* (nº 1, abril 1926, Oficinas Tipográficas do Ministério da Agricultura, 25 cm). O número 2, que circula com a data de janeiro de 1928, contém apenas o resumo das atas das sessões realizadas em 1926 (Mendonça Machado & Cia., 25 cm).

Verifica-se novo interregno, até 1929, ano em que nova publicação declara em seu primeiro número: "Sob a presente forma de Anais, reenceta a Academia Brasileira de Ciências a publicação de seus trabalhos científicos" *(Anais da Academia Brasileira de Ciências,* Ano I, tomo I, nº 1, 31 de março de 1929, 26 cm). Os *Anais* aparecem trimestralmente, mantida a seqüência na numeração das páginas.

A julgar pela leitura das publicações relacionadas precedentemente, os integrantes da academia procuram manter o melhor nível científico de seus trabalhos e acompanhar de perto a evolução das ciências. Parecem mais ligados ao pensamento francês, provavelmente em decorrência do grande desenvolvimento que a matemática atinge naquele país, no início do século. Sucedem-se as visitas de pensadores franceses ou a sua designação como membros correspondentes. A sessão comemorativa da Independência conta com a presença de Émile Borel, que pronuncia uma conferência intitulada "A teoria da relatividade e a curvatura do Universo", não divulgada na *Revista de Ciências* por não ter sido taquigrafada. No ano seguinte (1923), a academia recebe os professores E. Gley, Henri Abraham e H. Pièron. Mais tarde, em 1926, a 8 de setembro, tem lugar uma sessão solene em decorrência da visita de Paul Janet, Emile Marchouy e Georges Dumas. A academia acha-se estritamente vinculada ao Instituto Franco-Brasileiro de Alta Cultura.

O grupo da Academia Brasileira de Ciências desenvolve um trabalho pertinaz no sentido de tornar conhecida da intelectualidade brasileira a nova física. Dedica-se maior atenção à teoria da relatividade. Assim, além do que se divulgou a propósito do tema na *Revista Brasileira de Engenharia,* na imprensa diária e no livro de Amoroso Costa, Roberto Marinho de Azevedo apresenta à academia estudo que é divulgado em duas partes, com a denominação genérica de "O princípio da relatividade" (Parte I; 4(1): 12-24 janeiro-fevereiro, 1920: Parte II; 4(2) : 45-53, março-abril, 1920, ambas na *Revista de Ciências).* O mesmo professor voltou ao tema com uma "Resposta às objeções levantadas entre nós contra a Teoria da Relatividade" *(Revista da Academia Brasileira de Ciências* (1) :13-17, abril, 1926).

A academia reúne-se em sessão solene para receber Albert Einstein, a 6 de maio de 1925. Nessa oportunidade pronuncia uma conferência intitulada "Observações sobre a situação atual da teoria da luz", divulgada na *Revista* de 1926, a partir de um texto entregue pelo autor a Getúlio das Neves, traduzido por Roberto Marinho de Azevedo.

A presença de Einstein no Rio de Janeiro enseja uma discussão comprobatória da derrota do comtismo nos círculos científicos nacionais.

Na sessão da academia de 28 de maio, Licínio Cardoso procede à leitura de um artigo de sua autoria, divulgado em *O Jornal* (16 de maio), intitulado "Relatividade imaginária". Adalberto Menezes de Oliveira e Álvaro Alberto refutam as considerações ali contidas e Licínio Cardoso responde-lhes na sessão de 10 de junho. Na sessão de 24 de junho, Adalberto Menezes volta ao assunto, afirmando: "os que combatem as teorias de Einstein parecem desconhecer o verdadeiro papel de uma teoria física", que, no seu entender, seria "o de coordenar as leis já conhecidas e prever novas leis". Na sessão de 8 de julho, continua o assunto em pauta, cabendo a Inácio do Amaral e Roberto Marinho de Azevedo combater as teses do mestre positivista. Observe-se que nas atas da academia não aparece uma só intervenção em favor de Licínio Cardoso *(Revista da Academia Brasileira de Ciências* de 1926 págs. 125-130).

A exemplo de outros trabalhos divulgados na década de vinte, no ensaio denominado "A filosofia matemática de Poincaré", publicada na *Revista da Academia Brasileira de Ciências* (julho-dezembro, 1920), Amoroso Costa procura delimitar o âmbito da filosofia das ciências, enfatizando o papel do espírito humano, a partir da matemática, por corresponder sua criação à esfera em que "limita ao mínimo o auxílio do mundo exterior". Ao que acrescenta: "Tudo se reduz aí a escolher, na massa dos fatos e das relações, aqueles que podem levar a resultados gerais; os espíritos verdadeiramente matemáticos têm o sentimento da ordem em que se devem encadear os raciocínios para atingir um fim determinado, assim como os jogadores de xadrez sabem discernir o bom lance entre lances permitidos pelas regras do jogo. Nesse trabalho é preciso também salientar o papel primordial do senso estético, porque as combinações úteis de fatos, as transformações fecundas, são ao mesmo tempo mais belas, e essa harmonia é um admirável fio condutor" (páginas 107-108).

Nessa explicitação dos princípios da ciência, onde o "a priori" adquire o seu verdadeiro significado — problemas que não podem ser objeto de nenhuma ciência particular — Amoroso Costa dá-se conta de que circula numa esfera onde as opções radicais resultam da "tendência profunda" de nosso espírito e sobre os

quais "os homens provavelmente nunca chegarão a acordo", equivale dizer, onde a índole dos problemas impossibilitam o recurso às demonstrações convincentes.

Os *Anais* de 1929 (Tomo I, março) transcrevem as alocuções proferidas na sessão solene, realizada a 20 de dezembro do ano anterior, na Escola Politécnica, em homenagem a Daniel Henninger, Tobias Moscoso, Amoroso Costa e Ferdinando Laboriau, falecidos em desastre de aviação. E os *Anais* de 1930 (Tomo II, junho), o discurso de Dulcídio Pereira em memória de Henrique Morize.

A partir de 1929, os *Anais da Academia Brasileira de Ciências* são publicados com regularidade. Embora encadernados num único tomo anual, a impressão se fazia trimestralmente, confeccionando-se posteriormente o índice. Em geral, os *Anais* inseriam exclusivamente as comunicações dos membros da academia. Em alguns anos, impressos de forma autônoma mas encadernados em conjunto, dá-se notícia das reuniões em que se discutiam as comunicações bem como de certos eventos (eleição e posse de diretorias) e insere-se a relação dos membros da entidade.

Nos *Anais* de 1937 (Tomo IX, p. 163/165) noticia-se a posse da diretoria eleita para o biênio 1937/1939 integrada por Adalberto Menezes de Oliveira (presidente), Roberto Marinho de Azevedo e Cândido de Melo Leitão (vice-presidente). Exercera a presidência, no ano anterior, Álvaro Alberto. Este, no discurso de transmissão do cargo, refere que a academia contou com o concurso de Luz Freire, "que veio do Recife duas vezes", e dos professores estrangeiros chegados a São Paulo: Luigi Fantappié, Gleb Wataghin e Felix Ravitscher. Em relação à nova diretoria, traça o perfil de seus integrantes. A propósito de Roberto Marinho de Azevedo diria que "tem sabido formar tantas gerações de discípulos em seus notáveis cursos nesta gloriosa Escola Politécnica e, ao florão de seus títulos, acaba de reunir o de organizador da jovem Escola de Ciências da Universidade do Distrito Federal".

No biênio 1939/1941, a academia é presidida por Inácio Azevedo Amaral e, de 1941 a 1943, por Arthur Moses. Nesta última gestão, de 4 a 8 de agosto de 1941, realiza-se simpósio sobre raios cósmicos, por ocasião da visita da missão científica norte-americana, chefiada por Arthur H. Compton, da Universidade de Chicago, em viagem pela América do Sul para a realização de medidas da radiação cósmica.

A missão científica era integrada por William P. Jesse (Universidade de Chicago), Normal Hilberry (Universidade de N. York), Ernest O. Wollan (Chicago Tumor Institute), Donald J. Hughes (Universidade George Washington, de St. Louis) e Paulus Pompéia (Universidade de São Paulo).

Além dos componentes da missão, apresentaram comunicações os professores Gleb Wataghin, G. Occhialini, Marcelo Damy de Souza Santos e Yolande Monteu, da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo; Padre F. X. Roser, do Colégio Anchieta; Adalberto Menezes de Oliveira, da Escola Naval; Bernhard Gross, do Instituto Nacional de Tecnologia; René Wurmser, do Colégio de France e Joaquim Costa Ribeiro, da Faculdade Nacional de Filosofia.

Tomaram parte nos trabalhos e acompanharam ainda as reuniões os professores Arthur Moses, presidente da academia; Álvaro Alberto, da Escola Naval; Inácio Azevedo Amaral, da Escola Nacional de Engenharia; Francisco Magalhães Go-

mes, da Escola de Engenharia de Belo Horizonte; Luiz Freire, da Escola de Engenharia de Pernambuco; Carlos Chagas Filho, da Faculdade Nacional de Medicina; Francisco Mendes de Oliveira Castro, do Instituto Nacional de Tecnologia; Arthur do Prado, da Escola Nacional de Agronomia; Gabrielle Mamana, Luigi Sobrero e Dalberto Faggiani, da Faculdade Nacional de Filosofia; Abraão de Morais, da Faculdade de Filosofia da USP; Eugenio Hime, da Escola Nacional de Belas Artes; Venâncio Filho, do Instituto de Educação; Carneiro Felipe, da Escola Nacional de Química; F. Radler de Aquino e Mario Pinto, do Departamento Nacional da Produção Mineral; Francisco de Souza, diretor do Serviço Meteorológico; Cardoso Fontes, do Instituto Oswaldo Cruz; A. J. Monteiro, da Escola Técnica do Exército; Paulo Arruda e diversos outros interessados.

As reuniões tiveram lugar no Salão Nobre da Escola Politécnica. Na primeira reunião, de 4 de agosto, discutiram-se comunicações dos professores Compton, Hughes e Menezes de Oliveira, tendo Marcelo Damy apresentado resultados das medições de radiação cósmica feitas em São Paulo durante o eclipse do sul de 1 de outubro de 1940. Na segunda (dia 5), apresentaram comunicações Hilberry, Occhialini e Roser; na terceira (dia 6), Wataghin e Gross; na quarta (dia 7), Cintra do Prado. Nessa ocasião, o professor Carlos Chagas Filho e assistentes fizeram demonstrações experimentais das pesquisas em andamento sobre a produção de eletricidade pelos seres vivos e, na quinta e última (dia 8), discutiram-se comunicações de Marcelo Damy, René Wurmser, Paulus Pompéia, Gross e Costa Ribeiro.

Essa reunião teve importância muito grande para o desenvolvimento da pesquisa relacionada à radiação cósmica que, por sua vez, tornar-se-ia ante-sala da física nuclear no Brasil.

Nos *Anais* subseqüentes do período estudado não mais se inserem notícias de eventos salvo o de 1945 que volta a transcrever as discussões. Apenas o correspondente ao ano de 1942 publica a relação dos membros da academia, então integrada por 69 pessoas, a seguir relacionadas:

– Adalberto Menezes de Oliveira
– Adolpho Ducke
– Afranio Peixoto
– Alberto Childe
– Alberto Sampaio
– Alfred Schaeffer
– Alix Lemos
– Alipio di Primio
– Allyrio de Mattos
– Álvaro Alberto da Mota e Silva
– Álvaro Osório de Almeida
– Angelo M. da Costa Lima
– Annibal Alves Bastos
– Antonio Cardoso Fontes
– Aristides Marques da Cunha
– Arlindo de Assis
– Arthur Moses
– Arthur Neiva
– Arthur do Prado
– Augusto Tasso Fragoso
– Benjamin Vinelli Baptista
– Bernhard Gross
– Cândido de Mello Leitão
– Carlos Bastos Magarinos Torres
– Carlos Chagas
– Cesar Ferreira Pinto
– Djalma Guimarães
– Domingos Fernandes da Costa
– Dulcidio de Almeida Pereira
– Edgard Roquete Pinto
– Ernesto Lopes da Fonseca Costa
– Eugenio dos Santos Rangel
– Francisco M. de Oliveira Castro
– Francisco Radler de Aquino
– Frederico Carlos Hoehne
– Glycon de Paiva Teixeira
– Gustavo M. de Oliveira Castro
– Henrique de Toledo Dodsworth

– Inacio M. Azevedo do Amaral
– J. Belfort Vieira
– Joaquim de Almeida Lisboa
– Joaquim Costa Ribeiro
– José Carneiro Felippe
– José Ferreira de Andrade Junior
– José Frazão Milanez
– José Pantoja Leite
– Lauro Travassos
– Lelio Gama
– Luciano Jacques de Moraes
– Luiz Claudio de Castilho
– Luiz Afonso de Faria
– Mario de Andrade Ramos
– Mário Paula de Brito
– Mário Saraiva
– Mário da Silva Pinto
– Mathias de Oliveira Roxo
– Maurício Joppert da Silva
– Miguel Osório de Almeida
– Odorico Rodrigues de Albuquerque
– Olympio da Fonseca Filho
– Oscar d'Utra e Silva
– Paulo Parreiras Horta
– Othon Leonardos
– Reynaldo Saldanha da Gama
– Roberto Marinho de Azevedo
– Romeu Braga
– Ruy de Lima e Silva
– Sebastião Sodré da Gama
– Sylvio Fróes de Abreu

Além dos titulares acima relacionados, a academia conta ainda com sócios correspondentes estrangeiros.

A partir de 1940, os *Anais* classificam as comunicações nestas seções: Ciências Matemáticas, Ciências Físico-Químicas e Ciências Biológicas. No período anterior, eram relacionadas englobadamente e seu número oscila em torno de 30 anualmente, com duas únicas exceções discrepantes: 21 comunicações em 1931 e 43 em 1935.

A matéria básica dos *Anais*, até 1940, é constituída de comunicações relacionadas à história natural taxionômica e às geociências de tipo exploratório. Posição de menor relevância ocupam a química tradicional, os trabalhos de cunho matemático e temas da fisiologia e medicina bacteriana.

É numeroso e ativo o grupo dos cientistas voltados para as geociências de tipo exploratório, destacando-se Euzébio de Oliveira, Djalma Guimarães, Mathias de Oliveira Roxo, Fróes de Abreu e Viktor Leinz.

A história natural taxionômica é cultivada por Rodolpho von Ihering e diversos de seus assistentes, que pesquisam os problemas relacionados à piscicultura, em especial a reprodução em águas de forte teor de salinidade, freqüentes nos açudes do Nordeste; Cândido de Mello Leitão, que estuda gêneros e famílias de aranhas; Lauro Travassos, espécies de parasitos do homem; e diversos outros.

As duas seções são a parte mais relevante, vindo, subsidiariamente, as comunicações relacionadas à química tradicional, elaboradas com maior assiduidade por Álvaro Alberto, e os temas matemáticos, abordados por Teodoro Ramos, Inácio Azevedo Amaral, Lelio Gama e Luiz Freire. Os *Anais* refletem o interesse dos irmãos Osório de Almeida (Álvaro e Miguel) pelos problemas da fisiologia e da medicina bacteriana.

A partir de 1940, ascendem a uma posição de grande destaque os temas relacionados à radiação cósmica e começa a aparecer colaboração da nova geração de cientistas que iria voltar-se para a física nuclear. Nos anos imediatamente anteriores, tais questões são abordadas exclusivamente por Gleb Wataghin e Bernhard Gross, admitidos como membros correspondentes da academia em 1935. A cola-

boração de Mário Schemberg inicia-se em 1937, mas nessa fase está dedicada à matemática.

Nos *Anais* de 1940 e 1941 publicam-se 14 comunicações relacionadas à radiação cósmica, em sua maioria apresentadas e discutidas por ocasião do simpósio a esse tema dedicado. Esse tema continua ensejando trabalhos, notadamente de Wataghin e Gross, ao tempo em que tem início a publicação de comunicações relacionadas à física nuclear. Nos *Anais* de 1941, Marcelo Damy trata de novo método de detecção de partículas elementares, voltando a essa temática nos *Anais* de 1942. Nos *Anais* de 1944, os temas da física nuclear são abordados por Mário Schemberg (energia própria do elétron), Cesar Lattes e Gleb Wataghin (estatística de partículas elementares e núcleos) e Leite Lopes (energia potencial do dêuteron).

Das 14 sessões noticiadas pelos *Anais* de 1945, duas são dedicadas ao debate de comunicações de Leite Lopes e Schemberg, versando sobre questões da física nuclear e quatro ao fenômeno termo-dielétrico, a partir de exposição apresentada por Costa Ribeiro. Na discussão desse último tema intervém Gross, Tiomno, Mário Pinto, Carlos Chagas e Cintra do Prado. Nesse mesmo ano, os *Anais* publicam trabalhos de Wataghin (relatividade e indeterminação), Leite Lopes (méson) e Schemberg (elétron).

A emergência da nova área de interesse combina-se com a manutenção das linhas tradicionais de pesquisa. Assim, das 38 comunicações publicadas pelos *Anais* de 1945, 13 versam sobre problemas de matemática com a peculiaridade de que, ao lado de Azevedo Amaral, agora aparecem os nomes de Mario Schemberg (duas comunicações), Francisco Oliveira Castro e Leopoldo Nachbin (uma comunicação cada). As comunicações versando sobre ciências físico-químicas são, em sua maioria, dedicadas à química tradicional e às geociências de tipo exploratório mas as que estão voltadas para os raios cósmicos e a física nuclear ocupam posição de destaque, ascendendo a seis. Finalmente, na parte dedicada às ciências biológicas, permanecem os mesmos interesses antes apontados, com o predomínio dos velhos colaboradores, desde que a nova geração de pesquisadores dessa área (Oswaldo Frota Pessoa, Domingos Arthur Machado Filho, José Antunes, José Lacerda de Araújo Feio, Luiz Emídio Mello Filho, Newton Dias dos Santos e Emanoel de Azevedo Martins, para mencionar apenas os que vinham de se diplomar na UDF e na recém-fundada Faculdade de Filosofia) somente iria sobressair um pouco mais tarde.

4. Associação Brasileira de Educação

A Associação Brasileira de Educação (ABE) foi fundada a 16 de outubro de 1924 e teve sua primeira diretoria constituída por Leví Carneiro, Cândido de Mello Leitão, Delgado de Carvalho, Heitor Lira, Mário Brito e Branca de Almeida Fialho. Todos os que militaram nesses primeiros tempos da entidade são unânimes em reconhecer que a iniciativa deveu-se a Heitor Lira, do mesmo modo que o impulso inicial que a projetou e consolidou[25].

Heitor Lira da Silva faleceria dois anos depois de constituída a ABE, em 18 de novembro de 1926, tendo nessa ocasião 47 anos de idade. Formara-se em engenharia pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro e teve entre seus colegas de tur-

ma e, subseqüentemente, de trabalho, a Roberto Marinho de Azevedo, que mais tarde iria se destacar na difusão da teoria da relatividade, cuja validade era contestada pelos positivistas, à época desfrutando ainda de muito prestígio no ensino militar e, em geral, na matemática e nas escolas de engenharia.

Juntamente com Roberto Marinho de Azevedo, Heitor Lira trabalhou na Cia. Paulista de Estrada de Ferro. Mais tarde, ambos transferiram-se para a Central do Brasil, ocupando-se, entre outras coisas, do projeto de eletrificação dessa ferrovia.

Heitor Lira dedicou-se igualmente ao magistério, tendo sido professor catedrático do Curso de Arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes. Sua grande paixão era contudo a educação. E, embora não acreditasse na possibilidade de êxito, seus amigos acabariam concordando em participar de uma entidade àquele mister dedicada.

Heitor Lira concebeu e implantou, na ABE, estrutura amplamente descentralizada. Desejou, talvez, estimular a multiplicidade de iniciativas a fim de assegurar o concurso de número crescente de pessoas e, por essa via, a perpetuação da entidade.

A ABE subdividia-se em seções estaduais inteiramente autônomas. A par disso, tinha em seu interior diversos departamentos, em geral liderados por figuras de renome, que se ocupavam diretamente dos assuntos que lhes competiam. A questão da universidade, por exemplo, incumbia à Seção de Ensino Técnico e Superior, cujo primeiro diretor foi Ferdinando Laboriau Filho, da Academia Brasileira de Ciências e da Escola Politécnica. Em 1927, esse cargo passou a ser ocupado por Amoroso Costa, talvez o homem de ciência brasileiro que haja então grangeado maior renome no exterior; e, em 1928, por Álvaro Osório de Almeida, destacado animador da pesquisa científica no país.

A ABE, entre setembro de 1925 e maio de 1929, editou um boletim em que dava conta de suas atividades. Nos anos de 1930 e 1931, uma publicação denominada *Schola*. E, a partir de fevereiro de 1939, a revista *Educação*.

Desde o primeiro ano de funcionamento, adotou como praxe a realização de conferências, que tinham lugar num dos auditórios da Escola Politécnica. Essas conferências versavam sobre questões de educação. Assim, em 1925 foram abordados estes temas: métodos da escola ativa (Augusto Nieto Cabelero, diretor do Ginásio Moderno de Bogotá); a instrução técnica e profissional no Peru (Luiz Catanhede); o ensino na Suíça (Laura Lacombe) e modalidade da educação social (Amaury de Medeiros).

A partir de 1926, tiveram início os cursos de alta cultura e especialização, promovidos pela Seção de Ensino Técnico e Superior. Eram ministrados em número limitado de aulas (entre 5 e 10) e realizavam-se, simultaneamente, três ou quatro. O *Boletim* de julho, 1926, registrava a presença de auditório assíduo de cerca de

---

[25] Cf. "In Memoriam" de Heitor Lira da Silva. *Boletim da Associação Brasileira de Educação* 3(9):1, jan-fev., 1927; *A criação e o criador*. Boletim de Ariel 4(4):112-113, jan. 1935 (discurso de Francisco Venâncio Filho na comemoração do décimo aniversário da ABE); e Heitor Lira e a ABE. *Educação*, órgão da Associação Brasileira de Educação 1(1):1, fev., 1939.

100 pessoas, dispondo, ao todo, de 300 a 400 ouvintes nos diversos cursos simultâneos. O relatório das atividades do período novembro de 1925 a janeiro de 1926, assim estabelecera o nível dos cursos: "Está cuidando esta seção (de Ensino Técnico e Superior) de promover cursos de especialização, feitos naturalmente para um público reduzido mas que terão o cunho verdadeiro de ensino superior, sobre pontos mais interessantes e modernos. Realizado o seu escopo serão esses cursos os precursores naturais de uma Faculdade de Ciências, já tão necessária em nosso meio"[26].

A julgar pelos temas e pela qualidade dos professores, observou-se a diretriz do programa. Amoroso Costa ministrou, sucessivamente, estes cursos[27]: *As idéias fundamentais da matemática* (1926), *As geometrias não-euclidianas* (1927) e *As geometrias não-arquimedianas* (1928). A matemática foi igualmente objeto de outros cursos, a saber: *As teorias do acaso* (Tobias Moscoso) e *A indeterminação em matemática* (Inácio Azevedo Amaral). Tratou-se de física nos cursos de Dulcídio Pereira *(A constituição da matéria e a física do descontínuo)* e Abrahão Izechsohn (Termodinâmica), *das modernas teorias da química* (Mário de Brito), da *geologia do petróleo* (Euzébio de Oliveira), de *neurofisiologia* e *biologia* (curso de fisiologia, em 1926, por Álvaro Osório de Almeida; de teoria da excitação dos nervos, por Miguel Osório de Almeida e sobre hereditariedade, por André Dreyfus) e também de temas ligados às artes e à cultura em geral *(A arquitetura no Brasil,* por Nereu Sampaio; o *folclore,* por Gustavo Barroso; *Reflexões sobre a filosofia de Bergson,* por Luiz Betim Paes Leme, etc.).

Essa atividade, mais tarde, chegou a ser denominada de extensão universitária[28]. A exemplo das conferências a publicação do *Boletim* objetivava formar uma consciência acerca dos problemas educacionais brasileiros e apontar desde logo as soluções mais adequadas. Amoroso Costa, ao assumir a presidência da ABE, a 11 de julho de 1928, apreciou-a deste modo:

"Se quiséssemos resumir o seu programa em uma palavra, poderíamos dizer que ela se propõe a ser uma orientadora, em todos os problemas relativos à educação física, intelectual e moral dos brasileiros. Submeter a exame esses problemas, analisar de que modo pode convir à sua resolução os métodos e os sistemas resultantes da experiência dos países mais velhos, aconselhar aos poderes públicos, e às iniciativas particulares, as resoluções que comporta o nosso caso especial — tais devem ser, penso eu, os nossos objetivos principais.

---

26 *Boletim da ABE* 1(4):4, abril, 1926.

27 O primeiro foi publicado, logo após sua morte, na coleção dirigida por Pontes de Miranda *(As idéias fundamentais da matemática,* Rio de Janeiro, Pimenta de Melo, 1929, 264 p.) e reeditado recentemente pelo Instituto Brasileiro de Filosofia (São Paulo, Editores USP/Grijalbo, 1971). Os dois últimos permanecem inéditos.

28 No discurso em nome da ABE, por ocasião da morte de Ferdinando Laboriau, Vicente Licínio Cardoso afirmaria: "A União criara antes, no papel apenas, por ser bem mais fácil, sem despesas e sem nenhum curso novo, a Universidade do Rio de Janeiro. Laboriau, dirigindo os pelotões da Associação Brasileira de Educação, organizou, criou, realizou, em suma, durante dois anos, um programa notável, de verdadeiros cursos de extensão universitária" *(O problema universitário brasileiro,* Rio de Janeiro, 1929, p. 18).

Para alcançá-los, pode a nossa atividade tomar por vezes caminhos à primeira vista pouco diretos. Para citar apenas um exemplo, tomarei o desses cursos e conferências que tão grande êxito vão logrando. Eles não se destinam apenas a divulgar tais ou quais conhecimentos, por mais úteis e interessantes que estes sejam; sua finalidade consiste em despertar o gosto pelos estudos de toda a ordem e criar um ambiente favorável ao desenvolvimento desses estudos. Nós não nos limitamos a afirmar a necessidade de ser resolvido o nosso angustioso problema universitário: o sucesso dos cursos que temos realizado equivale a uma verdadeira demonstração experimental que se tornou indispensável a criação de uma universidade digna desse nome. Essa prova está feita, e não é dos menores serviços que já pode apresentar a ABE"[29].

A curva ascensorial da ABE situa-se no período que vai de sua fundação aos fins do decênio. Nesse ciclo, desempenha papel efetivamente renovador no terreno específico a que se destinava: a educação. Liderou o movimento em prol da universidade, graças ao qual formou-se entre os educadores brasileiros uma acepção de universidade que serviu, de um lado, para unificá-los, e, de outro, para assegurar que essa idéia se mantivesse e acabasse vingando no decênio subseqüente, em que pese o desinteresse oficial. A ABE promoveu significativo debate sobre o ensino secundário e atuou igualmente em campos absolutamente pioneiros como o cinema educativo, a organização de pais junto às escolas, a educação sexual e tantos outros temas.

A Revolução de 1930 iria entretanto suscitar um debate que, se nascia da nova orientação educacional, acabou assumindo feição eminentemente política, a saber, o ensino religioso facultativo nas escolas públicas. A ABE foi chamada em 1931 a desempenhar papel conciliatório entre as tendências em confronto, mas preferiu engajar-se no campo da Escola Nova, frontalmente oposto àquela franquia. O enrijecimento das posições desses dois grupos coincidia com a acentuada polarização entre tendências totalitárias de direita e de esquerda que igualmente se imiscuíam no debate, complicando-o extremamente. Essa circunstância iria selar a sorte da ABE, levando-a à virtual liquidação no VI Congresso Nacional de Educação, realizado em Fortaleza, no mês de fevereiro de 1934, onde o conflito chegou a ameaçar a integridade dos congressistas.

A partir desse momento, a ABE ainda patrocina iniciativas isoladas mas irá ingressar num estado de autêntica hibernação, ao longo de todo o Estado Novo. Em 1945 iria renascer, mas adquirindo uma feição eminentemente política, muito distanciada de seu programa original.

Esse enunciado sintético do histórico da entidade, no período abrangido pela presente análise, comporta o desdobramento adiante apresentado.

Além da Seção de Ensino Técnico e Superior, cuja atuação foi caracterizada, a ABE contava inicialmente com estes departamentos: Ensino Primário e Normal, Ensino Secundário, Ensino Profissional e Artístico, Educação Física e Higiene, Educação Moral e Cívica e Cooperação da Família. Ao longo de sua atuação, apareceram outros departamentos. Por volta de 1935 adquiriu a feição que se in-

---

29 *Boletim da ABE* 3(10):10, março-abril, 1927.

dicará. Estas seções atuavam de modo independente e eram dotadas de grande iniciativa.

A Seção de Cooperação da Família, que foi durante largo período dirigida por D. Armanda Alvaro Alberto, ocupou-se com êxito da organização de círculos de pais nos colégios. Coincidindo sua estruturação com a fase inicial de difusão do cinema, cuidou da necessidade de fixar critérios quanto às exibições adequadas ou nocivas às crianças. Neste sentido, mantinha nos jornais a publicação de esclarecimentos aos pais quanto aos filmes em cartaz. Patrocinou igualmente a realização de seções infantis. Promovia também cursos de Puericultura, de Psicologia Infantil, de Metodologia das Escolas Maternais, entre outros. Realizou ainda inquérito entre jovens de 7 a 18 anos, nos colégios do Rio de Janeiro, para identificar leituras preferidas e elaborou uma lista de obras apropriadas à infância e à adolescência. A seção, em caráter pioneiro, iniciou a discussão do tema educação sexual, tendo inclusive chegado à elaboração de um folheto contendo os procedimentos recomendados, de autoria do professor Fernando Magalhães, da Faculdade de Medicina, mais tarde reitor da Universidade do Rio de Janeiro, que era pessoa ativa na ABE, de que foi presidente. Afastar-se-ia da entidade de forma ruidosa que oportunamente será mencionada.

A questão dos métodos pedagógicos e da necessidade de sua modernização também mereceu diversas iniciativas, em geral capitaneadas pela Seção de Ensino Secundário, tais como conferências, debates, cursos, etc.

As diversas seções buscavam atuar no sentido de adequar a legislação, emitindo pareceres sobre projetos ou reformas em curso, ou tomando a iniciativa de apresentá-los. A estatística escolar é fruto de tais gestões, do mesmo modo que a organização, na década seguinte, da Escola Nacional de Educação Física. Maior relevância acabaram por adquirir os inquéritos nacionais, efetivados em relação ao ensino superior e ao secundário. Estes temas, em especial o último, vieram a ocupar posição de destaque nas Conferências Nacionais de Educação, que a entidade patrocinou a partir de 1927.

A I Conferência Nacional de Educação realizou-se em Curitiba, de 19 a 22 de dezembro de 1927, contando com delegações de 16 Estados. Foram constituídas oito comissões para estudo de 113 teses apresentadas, a saber: ensino primário (2); ensino profissional e superior (1); ensino secundário (1); educação higiênica (1) e problemas gerais (3). Entre as resoluções aprovadas destacam-se a defesa da uniformização do ensino primário, nas suas idéias capitais, mantida a liberdade de programas, e da criação de escolas normais superiores, em diferentes pontos do país, para a formação do magistério secundário. A ABE não chegou a publicar os *Anais* dessa primeira conferência mas preservou, em seus arquivos, diversos documentos, em especial resumos das teses divulgados pela imprensa ou o texto integral de muitas delas.

A II Conferência teve lugar em Belo Horizonte, de 4 a 11 de novembro de 1929. Nesse conclave figurou em posição de destaque o relatório de Tobias Moscoso acerca do novo sentido em que se deveria encaminhar o ensino superior, através da organização da universidade, bem como a resposta da Universidade de Minas Gerais ao inquérito patrocinado pela ABE. A Seção de Ensino Secundário da ABE apresentou ao conclave amplo trabalho intitulado *O ensino secundário — base para uma reforma* (publicado na íntegra no *Boletim da ABE* (13):14-31, maio de

1929) instruído com esquemas gerais de organização, carga horária para o curso tronco e os ramos de letras e ciências, bem como pelos programas de algumas disciplinas (matemática, geografia, educação física e sociologia). Afirma-se nesse documento que "a ambição justa da escola secundária não é formar bacharéis, mas preparar, pela educação, o adolescente para a luta, armando-o com instrução para vencer na vida, dentro do campo de suas próprias aptidões". Considerada a magnitude dessa contribuição, decidiu a segunda conferência transferir a sua discussão para a terceira, sugerindo que fosse especialmente dedicada ao tema. Discutiram-se problemas relacionados ao ensino primário, agrícola, normal e técnico e profissional, e educação política, educação social, educação sanitária e educação doméstica. Da segunda conferência tampouco se publicaram os *Anais*, preservando a ABE documentação de idêntico caráter à de que se dispõe em relação à primeira.

A III Conferência Nacional de Educação (São Paulo, 7 a 15 de setembro de 1929) é a única de que se publicaram os *Anais*, editados pela Diretoria Geral de Instrução Pública de São Paulo, em 1930. A conferência discutiu preferentemente o ensino secundário, com ênfase nestes aspectos: finalidade, defeitos da legislação, iniciativas capazes de influir sobre a opinião pública em prol de sua reforma, iniciativas para disseminá-lo no país e responsabilidade dos pais. A Seção de Ensino Secundário fez preceder o conclave da publicação do livro intitulado *O problema brasileiro do ensino secundário*, reunindo a matéria do inquérito que promoveu sobre o tema. Este inquérito foi respondido por 24 professores do Distrito Federal, todos ligados ao magistério secundário, no Colégio Pedro II, na Escola Normal, na Escola de Artes e Ofícios, além de pessoas que na época eram consideradas como especialistas de reconhecida competência, a exemplo de Lourenço Filho, figura destacada da Escola Nova, diretor do Departamento de Educação no governo Vargas e fundador do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; Antônio Carneiro Leão, que havia exercido o cargo de diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, responsável pela reorganização do ensino secundário em Pernambuco, mais tarde, diretor da Faculdade Nacional de Filosofia; e Isabel Jacobina Lacombe, diretora do conhecido colégio que, então, se demonimava Curso Jacobina.

A exemplo dos encontros anteriores, a terceira conferência discutiu igualmente os problemas das outras áreas de ensino. A Revolução de 1930 veio interromper abruptamente a linha de desenvolvimento até então trilhada pela ABE. O movimento, logo no começo de 1931, parecia pretender apropriar-se daquelas bandeiras em torno das quais se haviam agrupado os educadores, decretando as reformas do ensino secundário e superior. Ao mesmo tempo, entretanto, rompia com uma tradição profundamente arraigada entre os mesmos educadores, ao permitir o ensino religioso nas escolas públicas.

A IV Conferência Nacional de Educação, realizada no Rio de Janeiro, não logrou os objetivos colimados e, de certa forma, contribuiu para acirrar os ânimos. O conclave, não tendo chegado a facultar qualquer entendimento entre as partes, optou pela eleição de uma comissão incumbida de elaborar uma declaração de princípios e um programa de política educacional. O anteprojeto desse documento seria elaborado por Fernando de Azevedo. Publicado em começos de 1932, passaria à história como o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

A ABE, por seu turno, agregaria àquela comissão mais 21 representantes das diversas unidades da Federação, com a incumbência de elaborar anteprojeto de diretrizes do Plano Nacional de Educação. Esse anteprojeto se constituiu no tema central da V Conferência Nacional de Educação, realizada em Niterói, de 26 de dezembro de 1932 a 2 de janeiro de 1933. A respeito do conclave escreve Fernando de Azevedo: "Tendo como objetivo principal senão único apreciar sugestões de uma política escolar e de um plano de educação nacional para o anteprojeto da Constituição, a quinta conferência reunida em Niterói discutiu e aprovou, depois de longo estudo pela Comissão dos 31, o Plano de Educação Nacional elaborado pela Comissão dos 10, e destinado à reconstrução em novas bases do sistema de educação e cultura no país. A Comissão dos 31, a cuja presidência foi elevado o autor desta obra, que já fazia parte da Comissão dos 10, teve como relatores Lourenço Filho, o reformador do ensino em São Paulo em 1931, e Anísio Teixeira, que já se empenhava a fundo nas reformas escolares do Distrito Federal. As diretrizes porque se orientou o novo programa educacional, os debates iniciais que provocaram o exame de um problema verdadeiramente complexo como o da educação e a intransigência da defesa de pontos de vista divergentes senão opostos, acentuara a cisão que logo se declarou na segunda sessão plenária, o que deslocou para a nova corrente do pensamento educacional o predomínio na assembléia, com a renúncia do presidente Fernando Magalhães e a aclamação do nome de Lourenço Filho, para substituí-lo na direção de seus trabalhos". *(A Cultura Brasileira,* Rio de Janeiro, IBGE, 1943, p. 400/401).

Segundo a documentação preservada na ABE, parece a Fernando Magalhães, na época reitor da Universidade do Rio de Janeiro e que já havia exercido a presidência da ABE, que o voto, do que denomina de Comissão dos 30, em vista do seu próprio afastamento, em favor do ensino leigo, corresponde a "ato de hostilidade à crença do país que não aprovará impedirem, na escola, o ensino facultativo de sua crença aos seus filhos, nela nascidos e criados. A comunhão brasileira em matéria de fé diverge da Comissão dos 30. A decisão é lamentável mas irrita. Divirjo da decisão e recuso participar da reunião educativa cujos fins se abastardaram".

Nas atas manuscritas, preservadas pela ABE, consta o resumo do relatório apresentado por Lourenço Filho, adiante transcrito:

"Através das reuniões promovidas pela ABE pode o observador verificar a evolução do pensamento educacional do país. Traçando um histórico das quatro conferências anteriores, demonstra como esse pensamento, que se atinha às miúdas questões de técnica escolar, se foi alargando e aprofundando, até defrontar as questões de política educacional. Essa evolução foi apressada, no dizer do orador, pelo advento da Revolução. É assim que, na quarta conferência, realizada em 1931, no Rio de Janeiro, o Governo Provisório, pelo senhor ministro da Educação, em memorável discurso, solicitou dessa assembléia a definição de uma filosofia educacional capaz de ser aplicada com êxito à realidade brasileira. Não pôde essa conferência responder de pronto à solicitação. Mas por delegação da Mesa da Assembléia um grupo de educadores publicaria, três meses mais tarde, um manifesto educacional ao povo e à Nação. Esse documento foi diversamente apreciado, mas recebeu os aplausos dos meios cultos e das diversas correntes revolucionárias, como demonstra o programa de educação apresentado pelo Congresso Revolucionário, há pouco reunido na Capital Federal.

A ABE, cônscia das responsabilidades decorrentes da conferência anterior, estabeleceu como ponto capital do programa da quinta conferência que se estudassem as sugestões a serem apresentadas à comissão que redige o anteprojeto constitucional, constituindo para o início desse estudo uma comissão de educadores. Os resultados do trabalho dessa comissão foram tomados como ponto de partida para o trabalho de uma Comissão Nacional.

Os debates se realizaram com o maior entusiasmo e grande eficiência. De modo que, ao encerrar-se a Conferência, pôde seu presidente dar conhecimento não só dessas sugestões, a serem apresentadas ao Poder Constituinte, como de um esboço de Plano Nacional de Educação".

A VI Conferência denominou-se VI Congresso Nacional e teve lugar em Fortaleza, de 02 a 10 de fevereiro de 1934. Consolida-se a identificação da ABE com o movimento da Escola Nova, mas ao mesmo tempo sela o seu destino como entidade atuante e influente.

O congresso foi muito tumultuado e virtualmente não chegou a encerrar-se, mas discutiu diretrizes relativas à educação pré-escolar, ao ensino primário, profissional e normal; educação artística, higiênica, física e recreativa; direção de escolas; inspeção e administração escolar. Foram apresentados ao congresso 25 relatórios e teses. O conclave assistiu também a conferências de diversos professores e exposições sobre a situação do ensino público dos delegados oficiais. As diretrizes tornadas públicas correspondem às sugestões contidas nas diversas teses.

Neste sexto congresso de Fortaleza, Luiz Freire apresentou uma tese contendo o plano de organização de Faculdades de Ciências e Letras, "destinadas a completar a formação científica e literária dos que, feito o curso ginasial, não desejarem seguir cursos profissionais, e preparar professorado secundário de sólida cultura e eficiência". Na proposição de Luiz Freire a faculdade dividir-se-ia nas seções de Letras e Ciências, realizando esta cursos de Ciências Matemáticas, Físicas, Químicas, Naturais e de Psicologia. Cabe lembrar que nessa época, isto é, em começos de 1934, na Universidade do Rio de Janeiro retoma-se igualmente a idéia de promover-se a formação de cientistas e pesquisadores, tendo o Conselho Universitário aprovado indicação neste sentido.

Contudo, o sexto congresso notabiliza-se sobretudo por se ter constituído numa demonstração do nível de radicalização a que havia atingido a disputa em torno do ensino religioso.

O incidente inicia-se através da intervenção do representante do Espírito Santo, numa das sessões plenárias, propondo que o congresso telegrafasse à Assembléia Constituinte, então reunida no Rio de Janeiro, solicitando a inclusão da nova Carta Magna de dispositivo estabelecendo o ensino religioso facultativo nas escolas. A proposição seria rebatida pelo professor Edgar Sussekind de Mendonça, da delegação do Distrito Federal, que a considerou desleal desde que o regimento vedava manifestações coletivas de qualquer natureza. Desde essa oportunidade, a Imprensa Católica local passa a combater violentamente o congresso, em especial a pessoa do professor Sussekind de Mendonça. Afirmou-se que, por ocasião de uma solenidade no Clube Fenix Caixeiral, o aludido professor "usando da palavra e abusando da hospitalidade cearense, derramou toda a sua vesânia comunista contra a pessoa divina e adorável de Nosso Senhor Jesus Cristo". (Jornal *O Nor-*

deste). Na noite do dia em que saiu publicada essa notícia, um grupo exaltado agrediu Edgar Sussekind, no centro de Fortaleza, de que resultou tiroteio e a prisão dos agressores. Questões políticas também tumultuaram o congresso, que cancelou parte do programa original, encerrando-se antes do prazo estabelecido, a fim de evitar generalização do conflito.

O sexto congresso elegeu para o biênio 1934/1935 uma diretoria liderada por Lourenço Filho, que iria desenvolver notável esforço no sentido de afastar a ABE da arena política. O esforço parece ter sido coroado de êxito por um curto período mas não seria suficiente para fazê-la renovar-se e perdurar.

A diretoria do biênio 1934/1935 era integrada ainda por Afrânio Peixoto e Arquimedes Guimarães (vice-presidentes), Clotilde Motta (tesoureiro) e Gustavo Lessa (secretário). Manteve em funcionamento no período estas seções: Educação Pré-Escolar (Celina Nina de Oliveira), Ensino Primário (Evira N. da Silva e Maria Reis Campos), Ensino Secundário (Branca Fialho e Menezes Oliveira), Ensino Normal (Nestor Lima e Lourenço Filho), Ensino Superior (Luiz Freire e Arthur Moses), Ensino Profissional (Fideles Reis e V. F. Venâncio Filho), Educação Física e Recreação (Renato Eloy Andrade e Renato Pacheco), Educação Higiênica (Almeida Junior e J. P. Fontenele), Educação Artística (Ceição Barros Barreto e Celso Kelly), Administradores de Ensino (Pedro Gouveia Filho e Mosés Araújo), Diretores de Escolas (Anfrisia Santiago e Arteobela Frederico) e Educação de Adultos (Guimarães Menegale e Armanda Alvaro Alberto).

Em 1934, a ABE promoveu uma série de conferências sobre o ensino secundário, a propósito do Plano Nacional de Educação. Essas conferências foram reunidas no livro *Um grande problema nacional*, editado pela Pongetti.

A nova diretoria conseguiu manter a periodicidade dos conclaves nacionais, realizando de 22 de junho a 7 de julho o VII Congresso Nacional de Educação, dedicado à educação física. Constou de discussões do tema e de participação em demonstrações, pelas escolas secundárias, no estádio do Fluminense e também pela liga de Esportes da Marinha e Escola de Educação Física do Exército. A sessão inaugural foi prestigiada com a presença do presidente da República, Getúlio Vargas.

O sétimo congresso aprovou resolução sugerindo a promoção da educação física da população escolar em todos os graus. Sugeriu igualmente a criação da Escola Nacional de Educação Física, integrada à Universidade do Rio de Janeiro.

Além do tema indicado, o conclave ocupou-se de uma única questão: a organização dos Conselhos e Departamentos de Educação. Com vistas a esse fim, uma comissão criada pela ABE, integrada por Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Celso Kelly, elaborou anteprojeto. A discussão desse documento foi realizada em Comissão Especial presidida pelo ministro da Educação, Gustavo Capanema.

Observa-se, de parte do ministro Capanema, empenho no sentido de apoiar-se no consenso dos educadores. Além da iniciativa anterior, relacionada aos departamentos de educação, iria promover, em 1936, inquérito acerca do Plano Nacional de Educação, em que se perguntava: Como pode ser definido o Plano Nacional de Educação? Qual deve ser a sua compreensão?

A ABE designou comissão para elaborar um parecer no qual se afirma: "Há dois

pontos de vista nitidamente antagônicos relativamente a esse assunto. Uns acham que o plano deve ser um verdadeiro código nacional de ensino. Outros acham que deve ser apenas um conjunto de diretrizes. Este último ponto tem sido adotado persistente e coerentemente por todas as comissões às quais a nossa associação tem delegado poderes para representá-la perante a opinião pública. E é preciso não esquecer que a idéia de um plano nacional de tal forma encarado nasceu no seio de uma dessas comissões, e por intermédio dos seus componentes foi representada à Assembléia Constituinte e por esta aceita.

Já agora se pode dizer que um código de ensino para todo o Brasil será francamente inconstitucional, além de ser profundamente nocivo, conforme o demonstra, entre outras razões, o clamor levantado contra as seriações rígidas e os programas minuciosos impostos a todo o país pelas diferentes reformas educacionais elaboradas durante o período republicano".

Recolhe-se a impressão de que — certamente devido à radicalização que se alastra no país e em face da situação política cada vez mais complexa — o ministro Capanema abdica da obtenção do consenso dos educadores sem renunciar ao suporte técnico de que deseja revestir as iniciativas no terreno educacional. Assim, recrutaria para seu ministério técnicos de reconhecida competência, à frente Lourenço Filho. E na medida em que o Estado Novo dispensa seja ascultada a opinião em todos os setores, buscaria institucionalizar a colaboração dos técnicos e especialistas, criando o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em substituição aos inquéritos e ao contato direto com a ABE.

Infere-se a nova orientação à vista do flagrante desinteresse oficial pela ABE, no período subseqüente à discussão em torno do Plano Nacional de Educação em 1936, antes referida. Eleito presidente no sétimo congresso, Mário Teixeira de Freitas deixaria relatório das dificuldades do seu mandato (1935/1938). Não teve a ABE a possibilidade de realizar qualquer reunião de caráter nacional ou sustentar outras iniciativas. A entidade ingressa no período de franco declínio.

Em 1938 ascende à presidência Fernando de Azevedo. E logo no início do ano seguinte consegue lançar a revista *Educação* (nº 1, fevereiro de 1939). Retomou-se também a praxe das conferências públicas, na sede social, versando problemas de educação. Reuniu-se no Rio de Janeiro, de 6 a 10 de agosto de 1939, o VIII Congresso Mundial de Educação que, se bem não fosse iniciativa da ABE, permitiu certa movimentação entre educadores brasileiros. Nesse ano de 1939, a ABE elegeu novo presidente, Odilon Braga, e logrou realizar com êxito um curso de férias. Também foi cogitada a realização do VIII Congresso Nacional de Educação para o ano de 1940, o que entretanto não chegou a ocorrer.

Da revista *Educação* publicaram-se quatro números no ano de seu aparecimento (1939) e nos exercícios seguintes. Entre 1942 e 1944 reduz o formato e circula uma única vez ao ano. Segue-se a fase em que a publicação é suspensa, só voltando a circular em 1948 (nº 21, com o formato grande, nos números iniciais) sendo presidente Raul Bittencourt.

Realizou-se o VIII Congresso Nacional de Educação, de 19 a 27 de junho de 1942, em Goiânia, como parte dos festejos comemorativos da instalação da nova capital de Goiás. A inauguração oficial ocorreu a 5 de julho daquele ano, tendo o governo decidido fazê-la preceder do que se denominou de "batismo cultural", a

cargo do conclave educacional, da II Exposição Nacional de Educação, Cartográfica e Estatística e da V Seção do Conselho Nacional de Geografia. Tudo isto fazia parte do movimento desencadeado pelo governo e que se chamou de "Marcha para o Oeste", nada tendo propriamente a ver com a problemática da educação brasileira. Por isto mesmo o evento não conseguiu arrancar a ABE do torpor em que, segundo toda evidência, havia ancorado. Parece comprová-lo a ata da Assembléia Geral, realizada a 26 de outubro de 1942, ao consignar que tendo renunciado o titular eleito em Goiânia, não fora possível atender às exigências dos estatutos na sua substituição de vez que não existia nenhum departamento estadual em atividade. "Em fase do exposto", prossegue a ata, "só existe o Departamento do Rio de Janeiro. Por isso a sua diretoria vem propor à Assembléia avocar este departamento todas as responsabilidades que cabem à entidade nacional, voltando a usar a expressão genérica Associação Brasileira de Educação". (*Educação*, 17-18, janeiro-dezembro, 1943, p. 56. A seção local sempre se denominaria Associação Brasileira de Educação — Departamento do Rio de Janeiro. Na Assembléia Geral de 29 de outubro de 1947, reformam-se os estatutos para dar à entidade, novamente, caráter nacional).

Embora não esteja compreendido no período fixado para a presente análise a ABE parece iniciar um novo ciclo de sua história em 1945, talvez caracterizado por uma atuação eminentemente política. Assim, começa por engajar-se no movimento em prol da redemocratização do país. A 19 de março o Conselho Diretor reúne-se e considera que essa é a questão essencial. A 12 de abril a ABE adere à campanha da anistia. Segue-se o nono congresso que vota o documento intitulado *Carta da Educação Democrática* (publicada na revista *Educação*, 21:24-28, 1948).

5. A questão da universidade e a ABE

Uma das atividades mais importantes da ABE foi, como vimos, a realização de conferências nacionais, assim como de dois "inquéritos" entre líderes educacionais do país a respeito de questões de ensino e da universidade.

A idéia de promover um inquérito entre especialistas aparece na exposição de Levi Carneiro, ao assumir a Presidência, que então se exercia em rodízio entre os membros da diretoria, a 15 de julho de 1925[30]. Seu objetivo consistia em "provocar o pronunciamento de grande número de pessoas competentes previamente escolhidas". Em começos de 1926 a ABE expediu uma circular em que solicitava opinião acerca dos seguintes assuntos: 1) criação do Ministério da Educação; 2) contratação de professores estrangeiros e 3) instituição do Fundo Escolar. Esse primeiro inquérito não parece ter sido bem sucedido, desde que a publicação não mais voltou ao assunto. Contudo, em 1926, tem lugar o inquérito sobre a instrução pública em São Paulo, promovido pelo jornal *O Estado de São Paulo*, sob a direção de Fernando de Azevedo e, em 1927, o inquérito sobre ensino secundário, patrocinado pela ABE.

Do ponto de vista da presente análise, adquire maior relevância o inquérito sobre

---

[30] *Boletim da ABE* 1(2):1, novembro, 1925.

o problema universitário brasileiro, convocado em começos de 1927, pela Seção de Ensino Técnico e Superior da ABE.

O inquérito foi dirigido por uma comissão integrada pelos professores Domingos Cunha, Roquete Pinto, Ferdinando Laboriau, Inácio Azevedo Amaral, Levi Carneiro, Raul Leitão da Cunha e Vicente Licínio Cardoso. A ABE obteve o apoio de *O Jornal* e do *Jornal do Comércio*, do Rio de Janeiro e de *O Estado de São Paulo*. Membros da comissão visitaram São Paulo, Bahia e Minas.

A Seção de Ensino Técnico e Superior formulou os seguintes quesitos:

I — Que tipo universitário adotar no Brasil? Deve ser único? Que funções deverão caber às universidades brasileiras?

II — Não conviria, para solução de nosso problema universitário, aproveitar os elementos existentes como observatórios, museus, bibliotecas, promovendo a sua articulação no conjunto universitário?

III — Não é oportuno realizar, dentro do regime universitário, uma obra concomitantemente nacionalizadora do espírito de nossa mocidade?

IV — Não seria de todo útil que os governos estaduais auxiliassem ao governo federal na organização universitária?

V — Não convém estabelecer mais íntimo contato entre o professor e o aluno?

VI — Não convém a adoção, onde possível, do livro texto (sistema norte-americano) em substituição gradual do ensino oral?

VII — É satisfatória a situação financeira do professor universitário? Não se impõem medidas reparadoras?

Os quesitos foram encaminhados a personalidades representativas. Além disto, os membros da comissão ficaram incumbidos da redação de teses relativas a cada um dos temas propostos.

Responderam ao inquérito 33 professores do Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Paraná e Rio Grande do Sul. Pronunciou-se ainda o Conselho Universitário da Universidade de Minas Gerais.

As respostas, juntamente com as teses da comissão organizadora e alguns dos depoimentos do inquérito de *O Estado de São Paulo* foram publicados em 1929[31].

O inquérito da ABE e a publicação do livro indicado constituem forma inteiramente original de encaminhamento do problema educacional no país, porquanto buscam, antes de mais nada, o estabelecimento de um consenso no seio da comunidade docente. Objetiva-se, assim, superar o vício das reformas precedentes, caracterizado nestes termos:

"Houve de fato, como foi frisado, em torno de cada reforma, dois sistemas expressivos da precariedade de seus ideais: renúncia do Congresso a suas funções legislativas, outorgando poderes ao ministro cujo nome fica individualmente preso

---

[31] *O problema universitário brasileiro*. Inquérito promovido pela Seção de Ensino Técnico e Superior da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, A Encadernadora, 1929, 538 p.

à reforma; reação pronta, subseqüente, determinada nas próprias faculdades, o que flagrancia, pela animosidade das congregações, o fato de não haverem sido ouvidas ou consultadas. As reformas já nascem, pois, com os dias contados: sem credenciais de êxito, ridicularizadas, demais, que são pelos catedráticos, diante da onisciência do ministro reformador, julgando-se versado (aconselhado sempre por 3 ou 4 amigos professores, cujos nomes não aparecem em público) em todos os cursos superiores de modo a poder modificar não só as matérias de um dado ensino, como também o programa de uma qualquer de suas cadeiras"[32].

O inquérito da ABE buscou não apenas o consenso acerca de temas substantivos da questão universitária, como cuidou sobretudo de estabelecê-lo no seio da elite acadêmica. Assim, opinaram sobre o assunto os educadores mais conhecidos na época como Jonatas Serrano, Francisco Venâncio Filho, Alcides Bezerra, Mendes Pimentel; juristas e professores de direito como Luiz Carpenter e Levi Carneiro; professores de engenharia como Barbosa de Oliveira e Corinto da Fonseca. Em geral, professores dos diversos estados em que funcionavam estabelecimentos de ensino superior.

Comparece também o núcleo dirigente da Academia Brasileira de Ciências: Amoroso Costa, Ferdinando Laboriau, Inácio Azevedo Amaral e Álvaro Osório de Almeida. Finalmente, do debate participaram intelectuais de renome no período como Vicente Licínio Cardoso, Gilberto Amado e Tristão de Ataíde.

O surgimento de uma consciência nova acerca da universidade aparece igualmente em outra das iniciativas da ABE: as Conferências Nacionais de Educação.

A decisão de promover, todos os anos, conferências nacionais de educação, foi tomada em 1927. A primeira conferência realiza-se em Curitiba, no mesmo ano de 1927. A segunda conferência terá lugar em Belo Horizonte, em 1928, a terceira, em São Paulo, em 1929[33].

Nas duas primeiras conferências os debates giraram sobretudo em torno das teses apresentadas pelos participantes que versavam sobre os assuntos mais diversos. A terceira foi dedicada ao ensino secundário. Contudo, o tema da universidade ocupou posição de destaque em todos os certames.

Na I Conferência, Amoroso Costa apresentou uma tese intitulada *As Universidades e a Pesquisa Científica* que, segundo se mencionará, resume um ponto de vista acerca da instituição, talvez o resultado mais significativo do debate ocorrido no período. Na segunda conferência, o tema é relatado por Tobias Moscoso, tendo seu pronunciamento alcançado grande repercussão. Também a Universidade de Minas Gerais manifestou-se sobre o assunto. A terceira conferência, embora dedicada ao ensino secundário, enseja discussão das mais interessantes, conforme se pode ver dos *Anais*. Esse debate tem lugar no Rotary Clube, em presença dos delegados à terceira conferência, presidido por Teodoro Ramos, e busca estabelecer o que seria a função primordial da universidade.

---

[32] *O problema universitário brasileiro*, ed. cit., p. 211/212.

[33] Das primeiras conferências, segundo se indicou, somente se publicaram os anais da terceira: *Anais da III Conferência Nacional de Educação*, São Paulo, Diretoria Geral de Instrução Pública, 1930, 1001 p.

Finalmente o problema universitário é discutido no Congresso de Ensino Superior realizado no Rio de Janeiro de 11 a 20 de agosto de 1927, em comemoração ao centenário dos cursos jurídicos. O tema é considerado de diversos ângulos, em geral pelos participantes do inquérito promovido pela ABE, razão pela qual as teses apresentadas a esse congresso figuram igualmente na publicação que lhe foi dedicada, antes mencionada. Foram abordados estes aspectos: definição do tipo de universidade que mais se adapta às condições do Brasil (Luiz Carpenter), requisitos indispensáveis para a criação de universidade (Abelardo Lobo), exame da oportunidade da criação de universidades livres (Azevedo Sodré), o desenvolvimento do espírito universitário e o papel dos seminários ou institutos de investigação científica na vida universitária.

No debate considerado, discutiram-se preferentemente estes temas: a) que funções deve ter a universidade, isto é, que modalidade de ensino incumbe-lhe ministrar e que formação dará àqueles que freqüentem seus cursos; b) qual a vinculação a ser estabelecida com a entidade mantenedora, ou, mais explicitamente, de que níveis de autonomia deve desfrutar e c) como se deve estruturar o seu governo. Às funções da universidade vincula-se a definição dos institutos que a compõem. Tratou-se igualmente da didática do ensino, da formação e aperfeiçoamento dos professores e da importância do *campus* universitário. Contudo, as três questões de início apontadas esgotam o essencial, pelo menos a partir dos objetivos da presente análise.

Álvaro Osório de Almeida, em conferência pronunciada em novembro de 1927, sob os auspícios da ABE, incluída no volume *O problema universitário brasileiro*, chamou a atenção para uma questão preliminar cuja magnitude somente se evidenciaria nos anos trinta: a preferência por um outro nível de ensino e, em nome desta, o abandono dos outros segmentos. Vale transcrever o que então escreveu:

"Imaginemos que por um desenvolvimento excepcional do ensino primário desapareça o analfabetismo no Brasil, que todo brasileiro saiba ler. Seria evidentemente um grande passo, mas incompleto. Cada um desses brasileiros teria se tornado mais receptivo ao progresso do que antes de aprender a ler, mas faltariam os homens capazes de resolverem os complexos problemas de uma grande nação civilizada. Trinta e quatro milhões de brasileiros com instrução primária não somam um homem superiormente instruído. O saber não é uma grandeza aditiva.

Onde se encontraria a elite intelectual, capaz de analisar as complexas situações de uma nação jovem em evolução, isolar os seus elementos, resolver os problemas que se apresentam e acelerar o seu desenvolvimento?

Imaginemos inversamente a organização de ensino superior em um país de analfabetos; tal situação só poderia existir com um regime autocrático no qual o soberano decide suas ações sem que o povo as compreenda e lhe tome contas. Em uma república, em uma democracia como o Brasil, esse regime não se poderia manter. A elite intelectual tem que se apoiar nas massas menos instruídas, mas contudo suficientemente educadas e instruídas, para compreenderem a sua importância e o papel que aquele exerce em seu proveito.

Como admitir a possibilidade de aparecimento de uma elite da inteligência e do saber em uma nação de selvagens?

Assim, acredito que o simples bom senso mostra estarem errados aqueles que,

por uma visão parcial do problema, desejam e trabalham pelo desenvolvimento de uma só parte do ensino, combatendo a organização das outras seções de instrução"[34].

Múltiplas terão sido as razões pelas quais o esforço em prol do estabelecimento de um consenso acerca da universidade, que ora descrevemos, se haja frustrado com a Reforma Francisco Campos — que deveria ser o seu corolário natural — e sobretudo com a sua prática, pelo menos em relação à Universidade do Rio de Janeiro. Contudo, contribuiu para semelhante desfecho a importância que se atribuía ao ensino secundário. O correto entendimento do papel específico e insubstituível de cada um dos segmentos do ensino correspondia, de fato, a uma questão preliminar, como assinalou Álvaro Osório de Almeida.

As funções da universidade

Tobias Moscoso, que foi o relator do tema na II Conferência Nacional de Educação (Belo Horizonte, 1928), entende que, por suas linhas gerais, lograra-se estabelecer este consenso:

"Entendo que, ao criarmos as universidades, deveremos nitidamente distinguir dentro delas duas orientações, para as quais se disporão os cursos e regimes apropriados e se porão todos os recursos à disposição dos alunos, consoante o temperamento e aptidão de cada um: essas duas orientações serão a técnica e a científica. A primeira levará à formação da perícia na aplicação à vida prática, profissional, da ciência adquirida, mediante o conhecimento dos preceitos e processos econômicos ótimos, considerados em geral e particularmente em relação ao nosso país. A segunda visará a competência na investigação científica e na contribuição para o avanço da ciência, mediante os métodos experimentais e lógicos em que se adestrem os sentidos na observação dos fenômenos e o espírito na estatística dos resultados, na indução das leis e no raciocínio dedutivo, tudo, quando oportuno, dirigido especialmente para os fatos do Brasil. As universidades têm que preparar, com efeito, ao mesmo tempo, técnicos e pesquisadores da ciência. E o mesmo direi em relação às letras e às artes, em cujo domínio os alunos seguirão as duas orientações harmônicas mas distintas, uns cuidando essencialmente de executar, os outros de descobrir.

A este respeito estou em que as opiniões se não dividem entre nós. Divergem, isso sim, quanto ao *modus faciendi* ou ao grau de importância atribuível a cada orientação"[35].

Azevedo Sodré, relator de um dos temas debatidos no Congresso de Ensino Superior (Rio de Janeiro, 1927), depois de examinar detidamente a experiência alemã e americana, manifesta-se de maneira aproximadamente idêntica a Tobias Moscoso:

"A universidade brasileira deve ter por principal objetivo o ensino profissional,

---

[34] *O problema universitário brasileiro*, p. 127/128.

[35] *O problema universitário brasileiro*, p. 499/500.

educando e preparando alunos para todas as profissões, cujo exercício exija, além de tirocínio prático, conhecimentos científicos especiais. Deverá abranger várias escolas técnicas, podendo no começo ser incompleta e ir crescendo por epigenesia com a criação ou incorporação de novos cursos ou escolas.

Além desse objetivo principal deve a universidade brasileira visar igualmente ao ensino dos ramos mais elevados do saber humano e à organização da pesquisa original, em ordem a contribuir para a progresso da ciência. Deverá para isto ter institutos e laboratórios bem aparelhados e manter, ao lado das faculdades e escolas profissionais, uma faculdade de letras e outra de ciências e altos estudos, conferindo diplomas de bacharel ou doutor em letras, em ciências físicas e naturais, em matemáticas, em ciências sociais, etc"[36].

Tenha-se presente que o entendimento antes expresso resultou da mais veemente condenação ao caráter meramente utilitário do ensino superior brasileiro. Isto é, chegou-se a considerar a atuação da universidade nessas duas frentes depois de ter-se enfatizado que a simples formação profissional, nos moldes em que foi praticada desde as primeiras décadas do século XIX, não se revestia do caráter próprio que se atribui à instituição universitária. Gilberto Amado afirmaria: "É indiferente que as faculdades de preparação profissional, técnica, imediata, entre nós chamadas superiores, como as de direito, medicina, engenharia, de minas, agronômicas, militares, etc. continuem isoladas ou reunidas se um princípio de organização geral não lhes modifique o caráter". O que se faz mister, nossa primeira necessidade, conclui, é a criação de centros de cultura científica e centros de cultura humanística, isto é, "universidade com faculdades de química, de física, de matemática, de ciências biológicas, com abundância de meios para a pesquisa científica em todos os ramos da atividade pura e com faculdades de filosofia, de letras e de ciências sociais com todos os meios eficientes para a formação da alta cultura"[37].

Álvaro Osório de Almeida diria, na conferência antes citada que, dentre os dois grandes objetivos da universidade — o ensino dos ramos elevados do saber e o desenvolvimento das ciências — é o segundo o mais importante. "A experiência secular de todos os povos que progrediram e progridem, mostra que, para manutenção desse espírito de progresso, é necessário manter, ao lado os espíritos utilitários, outros, idealistas, muito mais raros que os primeiros, capazes de encontrar na contemplação pura dos fenômenos naturais, em seu conhecimento ou estudo, ou no cultivo das letras, a plena satisfação às suas necessidades intelectuais. . . Esses espíritos não necessitam de excitações externas ou de outros homens, para o seu trabalho. Este traz em si mesmo as alegrias e a recompensa de que todos nós necessitamos. São eles a fonte, a origem de toda produção intelectual e de todo o progresso da sociedade. Daí a necessidade, compreendida por todos os meios adiantados, de manter esses homens ao lado dos espíritos utilitários, que neles se inspiram e transportam os frutos por aqueles colhidos, adaptando-os e aliciando-os à vida das sociedades humanas"[38].

---

[36] *O problema universitário brasileiro*, p. 93/94.

[37] *O problema universitário brasileiro*, p. 354.

A contribuição de Amoroso Costa ao debate é enfática ao afirmar que "a organização atual dos nossos cursos superiores é inteiramente utilitária e visa apenas à educação profissional", o que explica "a opinião vulgar de que a ciência só vale pelas suas aplicações, pela maior soma de comodidades que nos proporciona". Não contesta a importância do ensino técnico, que deve ser ampliado e aperfeiçoado constantemente. Mas, parece-lhe, sem desenvolver o gosto pela pesquisa original não há universidade digna desse nome. E é para esse aspecto que deseja chamar a atenção.

Amoroso Costa esclarece que a reputação científica de um país se mede exclusivamente pela contribuição a essas pesquisas. Ao que acrescenta: "O que há de essencial na pesquisa científica é a inspiração idealista que ela é eminentemente apta a desenvolver. Mais do que descobridores, os que a ela se consagram são mestres de humanidade, para os quais nada existe de comparável ao culto da verdade e da beleza. Amparar o seu esforço, pois, é preparar um mundo melhor"[39].

Assinala que no Brasil pouco se tem feito nesse sentido. Nas ciências naturais encontra número relativamente grande de pesquisadores. À medida, porém, que se consideram domínio menos concreto, a produção original escasseia rapidamente, pela ausência de ambiente propício a tais estudos. Lembra que espíritos de primeira ordem como Gomes de Souza e Otto de Alencar quase nada produziram que se tenha incorporado à ciência, em vista de seu isolamento e autodidatismo.

A fim de superar semelhante lacuna, apresenta o seguinte programa de atuação para as faculdades de ciências:

I — As faculdades de ciências das universidades devem ter como finalidade, além do ensino de ciência *feita*, a de formar pesquisadores, em todos os ramos dos conhecimentos humanos.

II — Esses pesquisadores devem pertencer aos respectivos corpos docentes, mas com obrigações didáticas reduzidas, de modo a que estas não perturbem os seus trabalhos originais.

III — Devem ser-lhes assegurados recursos materiais os mais amplos: laboratórios para pesquisa biológica e físico-químicas, observatórios astronômicos, bibliotecas especializadas, facilidades bibliográficas, publicações periódicas para divulgação dos seus trabalhos, aparelhamento para explorações geográficas, geológicas e mineralógicas, biológicas e etnográficas.

IV — Deve ser-lhes assegurada uma remuneração suficiente para que eles dediquem todo o seu tempo a esses trabalhos[40].

Temos assim que emerge a idéia de que a criação da universidade no Brasil prende-se ao desenvolvimento da ciência pura porquanto o ensino profissional acha-se instituído. Agora pode-se dizer que semelhante propósito é prematuro, como o faz C. A. Barbosa de Oliveira[41], mas nunca desconhecer o novo ponto de vista.

---

38 *O problema universitário brasileiro,* p. 150.

39 *O problema universitário brasileiro,* p. 436.

40 *O problema universitário brasileiro,* p. 437/438.

Muito representativo da nova circunstância é o debate que se trava em São Paulo, na oportunidade da III Conferência Nacional de Educação (7 a 15 de setembro de 1929), sob a presidência de Teodoro Ramos, na sede do Rotary Clube, em presença dos delegados ao conclave.

A questão prende-se a uma conferência realizada naquela instituição, no mês anterior, divulgada em *O Estado de São Paulo,* pelo Dr. Victor da Silva Freire, em que afirmou, pretendendo louvar-se da experiência européia, que a função primordial das universidades consiste na formação de chefes de indústrias, isto é, homens dotados de habilitação profissional, mas possuidores igualmente de cultura geral.

Na discussão desse ponto de vista que se trava na oportunidade da terceira conferência suscitam-se opiniões contrárias, mobilizando argumentos que vale consignar. Assim Fonseca Teles, um dos contestadores, entende que o enunciado anterior não pode de modo algum consistir em função primordial. A ênfase, parece-lhe, deve caber às faculdades de ciências puras, embora, ao lado destas, a instituição deva manter institutos técnicos ou de ciências aplicadas. A propósito da Alemanha, que havia sido invocada por Victor da Silva Freire, chama a atenção para o fato de que, ali, são distintas as funções da universidade e das escolas técnicas e superiores, cabendo às primeiras também a formação de professores e cientistas. Em favor de uma posição diametralmente oposta à que foi levantada, invoca a conclusão de G. Blondel, professor da Escola de Ciências Políticas de Paris, segundo a qual "estamos hoje de acordo em que as universidades devem continuar antes de tudo como *foyers* de ciência pura, de ciência desinteressada"[42].

Os *Anais* da terceira conferência transcrevem ainda uma conferência pronunciada na mesma oportunidade, de Ernesto Souza Campos — que mais tarde se tornaria conhecido estudioso de problemas educacionais, autor de vasta bibliografia, tendo chegado a ministro da Educação — combatendo a hipótese apresentada ao debate no Rotary. Afirma que no continente europeu, ao contrário do que se havia insinuado, as escolas de engenharia e outros institutos técnicos geralmente não fazem parte das instituições universitárias, salvo raras exceções. Assim se manifesta acerca do modelo que conviria adotar no Brasil:

"Convém-nos melhor, segundo meu juízo, o tipo misto com um bom núcleo de estudos científicos e culturais desinteressados, que irá crescendo gradualmente pela justaposição de novas peças, até atingir o valor das faculdades de filosofia, ou ciências e letras, ou artes liberais, sistema completado pelas escolas profissionais que possuam elevada organização científica e capacidade para desenvolver pesquisas originais, aparelhamento indispensável para manutenção destes institutos no alto nível que lhes compete"[43]

Parece lícita, portanto, a conclusão de Tobias Moscoso quanto à existência de um consenso acerca das funções da universidade: cabe-lhe acolher a ciência pura,

---

41 Ver obra citada, p. 173.

42 *Anais da III Conferência Nacional de Educação,* edição citada, p. 863.

43 *Anais* cit., p. 880.

não fazendo o menor sentido dar semelhante denominação a simples aglomeração de escolas profissionais.

Mosceso assinala que o consenso não abrangia o *modulus faciendi*. O grupo de vanguarda, integrado pelos membros da Academia Brasileira de Ciências, estaria inclinado a supor que a maneira prática de implantar a nova orientação seria através da criação das faculdades de ciências. Teodoro Ramos acha que, em São Paulo, a universidade poderá ser criada de imediato, estruturando-se uma faculdade de filosofia e letras, em instituto de educação e alguns cursos superiores de matemática, física e química. Estes poderiam ter lugar na própria Politécnica, complementando os laboratórios e aproveitando elementos nacionais de valor ou professores estrangeiros vinculados aos Institutos Franco-Paulista e Franco-Brasileiro de Alta Cultura. A partir dessa base seria possível desenvolver os institutos de pesquisa científica e de cultura livre e desinteressada, único meio de "arrancar-nos da situação subalterna em que, no terreno científico, nos encontramos"[44].

O encaminhamento sugerido por Teodoro Ramos prende-se talvez à consciência da carência de recursos. Álvaro Osório de Almeida achava que os governos deviam dotar as universidades de patrimônio que lhes permitisse viver de forma autônoma embora sóbria, cabendo a estas arcar com o próprio custeio, mediante a cobrança de taxas e doações particulares. Agrupados os institutos num mesmo local evitar-se-ia a duplicação de dispêndios em instituições afins. A par disto, estabelecer-se-ia, pelo contato, uma verdadeira consciência de classe entre os professores, capaz de defendê-la contra as seduções do dinheiro. "Coloque-se, pois, todas as escolas ao lado uma das outras, junte-se uma biblioteca completa, providencie-se para o alojamento fácil e barato de alunos do interior, facilitem-se jogos e recreios, e ter-se-ia perfeita, embora possa-se partir de uma organização modesta, a instalação material da universidade"[45].

Essa preocupação de tornar exequível a iniciativa, do ponto de vista dos recursos materiais, aparece igualmente no pronunciamento de Francisco Venâncio Filho: "Não adianta muito dizer que precisamos disto ou daquilo. . . Pelo fato de não ter apontado solução econômica, está sem solução. Por isso vai aqui, descendo ao terra-a-terra do custo em dinheiro, o esboço de uma Faculdade de Ciências, modesta mas decente, sem suntuosidades pomposas, sem despertar apetites abertos, mas exequível nas suas próprias bases e com elasticidade para que se pudesse ampliar posteriormente, seja com a iniciativa oficial, seja com o auxílio particular, despertados com os resultados alcançados". Francisco Venâncio Filho dispensa mesmo qualquer organização burocrática, desde que se tratava de uma instituição de cultura. "A faculdade teria a direção imediata do reitor da universidade e haveria apenas um funcionário permanente, o secretário, a quem caberia toda a organização e expediente. . ."[46].

---

44 *O problema universitário brasileiro*, p. 303/304.

45 *O problema universitário brasileiro*, p. 130.

46 *O problema universitário brasileiro*, p. 345/346.

Níveis de autonomia

No curso do debate ora caracterizado, chegou-se a considerar que o êxito da iniciativa dependia diretamente da autonomia que a nova entidade chegasse a conquistar em relação ao Estado. Não se tratava da velha bandeira da "liberdade de ensino", preconizada pelos positivistas e que consistia, segundo se evidenciou, em liberdade para estabelecer-se o monopólio da doutrina comteana. A questão residia em assegurar à universidade autonomia didática mas também administrativa. Álvaro Osório diria que, no Brasil, a universidade correspondia a uma expressão irreal entre outras coisas pelo seguinte: "É uma repartição pública sem independência. O chefe do Departamento de Ensino, o reitor, o vice-reitor, diretores de faculdades são meros funcionários, sem independência de ação, demissíveis a gosto e vontade do governo; por mais eminentes que sejam, e felizmente eles o são — não podem agir e estou certo que se deixassem em suas memórias notícias do que pretenderam fazer e que não puderam executar, seria uma demonstração dolorosa, mas ilustrativa, do que afirmamos. Não peçamos a eles, pois, confissões públicas".

Álvaro Osório de Almeida tinha em vista sobretudo a situação do ensino superior em geral e, em, especial, a experiência dos anos de existência da Universidade do Rio de Janeiro. Tendo-se estruturado naquele período a Universidade de Minas Gerais[47], observa que os mesmos defeitos se faziam presente. Aponta como exemplo o aviso do ministro da Justiça, dispensando de prova escrita a alunos naquela instituição, ao que exclama: "A simples formalidade de um exame é resolvida não pelos professores e diretor, mas por ministro domiciliado a mil quilômetros de distância".

A idéia de que a ingerência oficial poderia burocratizar e asfixiar o novo instituto, e assim frustrar o almejado desenvolvimento da pesquisa científica, parece algo difundido, não consistindo simples receio dos homens mais ligados à Academia Brasileira de Ciências, como Álvaro Osório de Almeida, e que dispunham de fundadas razões para duvidar do interesse governamental por semelhante projeto. O professor Bruno Lobo, que procura expressar a opinião do corpo docente da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, iria reivindicar para a universidade "ampla autonomia didática e administrativa, sendo que a autonomia didática deve ser das faculdades que a compõem, enquanto que a administrativa só deve ser cerceada pela nomeação do reitor pelo doador, quando existir alguém com esse direito, Estado ou particular, custeando as suas elevadas despesas"[48].

Tobias Moscoso, tendo relatado o tema num congresso, desejaria certamente expressar certo consenso, não apenas da Escola Politécnica mas do professorado que tivera oportunidade de ouvir como um dos dirigentes da Associação Brasileira de Educação, ao afirmar que "a obra seria, não digo inteiramente frustrânea, mas grandemente lesada, pela intervenção do Estado na gestão de tais institutos, principalmente no que se refere às questões didáticas. Sou, pelo que me ensinam

---

[47] Foi criada a 7 de setembro de 1927 e instalada a 15 de novembro desse mesmo ano.

[48] *O problema universitário brasileiro*, p. 168.

as lições de outros países e pelo que sei do nosso, partidário decidido da completa autonomia das universidades, da sua independência integral em relação ao governo e até do Poder Legislativo". Diria ainda não desconhecer que "essas idéias liberais, chocam na nossa terra muita gente. Preconceitos e rotinas também gozam de prestígio, dispõem de grande força. E não falta quem, quando se trata de legislar sobre alguma coisa, pense logo, antes de tudo, em restrições, peias, entraves, limitações, invés de facilidades para a ação e estímulo para o esforço. . . O mal não está na liberdade mas na inferioridade dos homens que a desfrutam. Na organização das universidades cuide-se de as prover com gente de escol, na inteligência, no caráter, na ilustração. Dê-lhes autonomia, de verdade, e o benefício para o nosso ensino superior será feliz realidade, em pouco tempo"[49].

Apareceria, contudo, uma posição conciliadora, expressa por Azevedo Sodré. Para fundamentá-la considera que a autonomia diz respeito às relações com a entidade mantenedora. Assim, a universidade inglesa rege-se livremente, sem a menor ingerência do Estado mas dispõe de grandes patrimônios. Já a universidade francesa desde Napoleão é mantida e dirigida pelo Estado. Lembra que, no entender de Royer Collard, "a universidade era o próprio governo aplicado à direção geral do ensino". E acrescenta: "entre um tipo e outro coloca-se a universidade alemã que, sendo instituição do Estado, por ele em parte mantida, e vivendo sob a sua vigilância imediata, conservou uma parte notável do seu caráter corporativo, dispõe de personalidade jurídica, goza de uma parcial liberdade didática e de uma privilegiada jurisdição disciplinar". Dessa análise conclui: "Nenhum tipo de universidade atualmente existente poderia ser adotado no Brasil sem inconvenientes mais ou menos sérios. Haverá, pois, mister organizar-se um tipo novo, com o aproveitamento de elementos fornecidos por outros tipos, tendo-se em vista as condições de nosso meio e o estado de civilização da nossa sociedade. A universidade brasileira deve ser semi-oficial, dispor de autonomia didática e disciplinar tão completa quanto possível e de uma relativa autonomia administrativa. A autonomia universitária absoluta, em relação aos poderes públicos, é uma aspiração incompatível com o conceito do Estado. A universidade brasileira deve viver de subvenções concedidas pelos poderes públicos, da renda de um patrimônio que se for constituindo e de uma contribuição moderada e diferencial fornecida pelos alunos"[50].

O governo da universidade

As questões precedentes — funções da universidade e níveis de autonomia — eram naturalmente de molde a suscitar controvérsia, o que não ocorria com a forma de estruturar os órgãos dirigentes. O ponto polêmico residia apenas na ingerência da entidade mantenedora — o Estado, a bem dizer — no processo de escolha do reitor, parecendo essencial que devesse, antes de tudo, gozar da confiança de seus pares. Não se cogitou da formação de lista de nomes com vistas a circunscrever a escolha oficial, adotada posteriormente, mas a inclinação era por algo desse tipo,

---

49 Obra citada, p. 493 e 507.

50 Obra citada, p. 74 e 93.

isto é, por uma fórmula que evitasse o simples ato da nomeação, sem consulta à entidade.

A formulação de Azevedo Sodré, adiante transcrita, pretende resumir o entendimento a que se chegou:

"Sua direção deve caber a um reitor, assistido por um Conselho Universitário. O reitor será eleito por este conselho, com um mandato por três anos, podendo ser renovado. O conselho será constituído pelos diretores das faculdades e escolas filiados à universidade, por um delegado do governo federal e outro do prefeito Municipal para a Universidade do Rio de Janeiro, ou do governo estadual para as que se fundarem nos Estados. Farão parte igualmente deste conselho mais seis membros, estranhos ao magistério, com um mandato de três anos, renovado pelo terço todos os anos, eleitos pelos antigos alunos diplomados que compareçam às festas de encerramento dos cursos da universidade"[51]. Azevedo Sodré admite a nomeação pelo governo dessa representação dos antigos alunos no ciclo inicial da universidade. Como se vê, não se pretende excluir o Estado do processo de escolha, mas apenas evitar que o faça com exclusividade e prevalência sobre o corpo docente.

Diversos outros temas foram abordados no curso de debate que ora se resume, notadamente a importância do "campus" universitário, a adoção de regime de trabalho e remuneração capazes de assegurar a dedicação dos docentes, institutos a serem organizados, etc. Assinale-se apenas que no período considerado, isto é, fins da década de vinte, preservava-se entendimento da figura do docente livre em consonância com a sua formação histórica, em outros países, entendimento que mais tarde iria de todo desaparecer. Assim, o professor Luiz Carpenter, da Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, assim os define: ". . . professores estranhos à universidade, lecionando disciplinas do quadro delas ou outras não constantes do quadro, a alunos universitários ou estranhos. . . sem um centil de despesa nem para a universidade nem para o Estado, cobrando o docente, dos seus alunos, as taxas que com eles ajustar, e podendo fazer da livre docência um meio de vida ou profissão honrosa"[52].

DESFECHO INESPERADO. A REFORMA FRANCISCO CAMPOS E SUA EXECUÇÃO

No período em que nos encontramos, a cultura intelectual sem objetivo claro e definido deve ser considerada luxo acessível a poucos indivíduos e de escasso proveito à coletividade.

Getúlio Vargas

1. Inflexão no papel atribuído à universidade

A reforma levada a cabo logo após a Revolução de 1930, dispondo que o ensino superior deveria obedecer, de preferência, ao sistema universitário passou à história com o nome do ministro que a encaminhou, a exemplo da tradição. Desta vez, porém, o autor identifica-se plenamente com a obra, o que nem sempre aconteceu no passado.

Francisco Campos, aos 40 anos de idade, fora nomeado titular do recém-criado Ministério da Educação. Ascendia ao poder, ao que se supunha, como representante de Minas Gerais no novo governo, isto é, daquela facção que aparentemente justificava o nome de liberal dado à aliança que promoveu a revolução, desde que os gaúchos, que iriam rapidamente conquistar a hegemonia do movimento, muito distanciados se achavam de semelhante ideário. Identificavam-se com o *castilhismo*, facção do republicanismo autoritário que logrou melhor fundamentação teórica, enriquecida, à época, pela prática do exercício do poder ao longo de quatro decênios.

Na verdade, contudo, a cultura do jovem político mineiro foi colocada abertamente ao serviço do autoritarismo, incumbência que soube realizar com inegável talento, graças ao que iria transformar-se em figura exponencial dessa vertente, ao longo das décadas seguintes.

No caso específico da reforma do ensino que promoveu e patrocinou, admite-e que tenha buscado refletir o consenso dos educadores, aos quais se achava ligado pelo exercício das funções de secretário do Interior, de Minas, o que o levaria a presidir a II Conferência Nacional de Educação, no mês de novembro de 1928, bem como a efetivar, em seu estado natal, a reforma do ensino primário. Contudo, concebeu de tal maneira o novo instituto ao qual se atribuía o papel de fomentar a ciência que sua reforma acabou não tendo qualquer conseqüência prática no sentido de alterar o quadro tradicional.

Tinha suportes eminentemente culturais a idéia de universidade que se configurou, na segunda metade da década de vinte, na mente de parcela significativa da elite brasileira, segundo a qual esse novo instituto não se requeria para o ensino superior de caráter profissional, mas em vista do desenvolvimento do saber desinteressado. Supunha-se, é certo, que da criatividade científica poderia advir o progresso material. Contudo, a tanto não se reduzia a questão. O aprendizado da ciência e a pesquisa científica chegaram a grangear o respeito de segmento representativo da intelectualidade, que as considerava justificativa suficiente para a reforma pretendida. Expressando esse estado de espírito, Amoroso Costa exclamaria: "A alguém que o interroga um dia sobre a utilidade de não sei que questão da teoria dos números, respondeu Jacobi que o objetivo único da ciência é a honra do espírito humano"[53].

Na Reforma Francisco Campos a questão adquire conotação eminentemente política. Imbuído que estava da convicção de que o ensino secundário, se deixasse de constituir simples passagem para o ensino superior, poderia preparar o homem brasileiro para enfrentar a época de mudanças bruscas em que ingressara a humanidade, passou a atribuir situação privilegiada a esse ciclo educacional. Assim, acabou colocando a universidade a serviço de semelhante projeto.

---

51 Obra citada, p. 94.

52 Idem, p. 432/433.

53 *Boletim da ABE* 3(11), maio-junho, 1927.

Tratando da reforma do ensino secundário, afirmaria Francisco Campos que "o mundo contemporâneo é um mundo em estado de movimento e de mudança, em que dia a dia se acentua a necessidade de rever as soluções anteriores, dar novas soluções a situações novas e imprevistas e reconstruir os sistemas de noções e de conceitos de maneira a assegurar a consistência do seu contexto em face de novas situações e experiências"[54].

O ensino secundário não deve circunscrever-se ao preparo de candidatos aos cursos superiores nem muito menos preocupar-se com o volume dos conhecimentos a transmitir. Sua função precípua é "construir um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos, ao invés de mobiliar o espírito de noções e de conceitos, isto é, de produtos acabados, com o qual a indústria usual do ensino se propõe formar o *stock* dos seus clientes". Tanto maior é a sua responsabilidade quanto menor a influência educativa da família e da comunidade, em decorrência da diferenciação e crescimento das aglomerações humanas, do alargamento e da expansão dos espaços sociais. A reforma do ensino secundário é, finalmente, reclamada em nome do espírito e dos princípios pelos quais a revolução ascendeu ao poder, desde que da iniciativa depende "não apenas os destinos de nossa cultura moral e intelectual, senão o nosso desenvolvimento econômico e o crescimento de nossa riqueza pública e privada"[55].

Em matéria de ensino superior é provável que Francisco Campos não nutrisse convicções tão arraigadas. Acresce o fato de que a Revolução de 1930 não trazia nenhuma política educacional bem definida. Talvez por isto tivesse concordado em estabelecer que o ensino superior deveria ser ministrado na universidade, à qual competia agregar a Faculdade de Ciências, agora denominada Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Sua maior preocupação, contudo, volta-se para a formação de professores secundários. E embora essa missão não seja incompatível com o propósito do movimento antes caracterizado, de desenvolver a pesquisa científica no país, atribui-lhe maior prioridade.

O ministro reconhece que o novo instituto — a Faculdade de Educação, Ciências e Letras — ao permitir que a vida universitária transcenda os limites do interesse puramente profissional, confere à universidade o seu caráter próprio. "Cumpria porém" — assim prossegue — "não esquecer, na primeira tentativa que se faz de instalar no Brasil um instituto de alta cultura, que nos povos em formação como o nosso, a cultura não pode ser organizada de uma vez, integralmente e de maneira exclusiva. Para que instituto dessa ordem vingue entre nós, torna-se indispensável que resultem da sua instituição benefícios imediatos, devendo a sua inserção no meio nacional fazer-se exatamente nos pontos fracos ou nas lacunas de nossa cultura, de maneira que o seu crescimento seja progressivo e em continuidade com as nossas exigências mais próximas e mais imperativas. Essas considerações determinaram o caráter especial e misto da nossa Faculdade de Educação, Ciências e Letras, dando-lhe ao mesmo tempo funções de cultura e papel eminentemente utilitário e prático".

---

[54] *Educação e Cultura*, ed. cit., p. 48/49.

[55] *Educação e Cultura*, ed. cit., p. 55.

Francisco Campos preocupa-se com a possibilidade de que as Faculdades de Ciências se tornassem "adorno ou decoração pretenciosa em casa pobre". Em vista "das imperiosas necessidades do presente" é-lhes atribuída função de caráter pragmático e de ação imediata sobre nosso estado de cultura. Essa função apresenta nestes termos: "Ao lado de órgão de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada, ele deverá ser, antes de tudo e eminentemente, um instituto de educação, em cujas divisões encontrem todos os elementos próprios e indispensáveis a formar o nosso corpo de professores, particularmente os do ensino normal e secundário, porque deles, de modo próximo e imediato, depende a possibilidade de se desenvolver, em extensão e profundidade, o organismo, ainda rudimentar, de nossa cultura"[56].

O ensino secundário, a seu ver, será ainda por muitos anos pobre, insuficiente e às vezes nulo. Falta-lhe sobretudo corpo docente de orientação didática segura, particularmente no que se refere às ciências básicas e fundamentais. Em nome dessa preocupação é que precisamente o órgão definidor da universidade deve ser, como disse, *antes de tudo e eminentemente, um instituto de educação.*

Assim, Francisco Campos, na verdade, não adere ao ideal de universidade que havia mobilizado a intelectualidade no período que precedeu imediatamente a Revolução de 1930. Mas também não quer limitar-se a conservar o ensino superior nos moldes tradicionais. Imagina poder instituir a universidade, mas colocando-a a serviço do aprimoramento do ensino secundário, a que atribuía, sem dúvida, maior relevância.

Nestas condições, a Reforma Francisco Campos não poderia tornar-se em elemento catalizador dos educadores mais esclarecidos, único agrupamento capaz de realizar a idéia de universidade, como a experiência da Faculdade de Ciências da UDF, no Rio de Janeiro, e da Faculdade de Filosofia da USP, em São Paulo, iriam demonstrar. E talvez por isto mesmo tivesse acabado no papel.

2. A busca de novos objetivos

O movimento desencadeado na década de vinte, visando à implantação da universidade, concebida como instituição onde se praticasse a pesquisa científica ao lado da formação profissional, além de não haver encontrado sua expressão legítima na Reforma Francisco Campos, tampouco refletiu-se na política levada a cabo pelo governo Vargas, virtualmente ao longo de toda a década de trinta. Essa idéia talvez tivesse desaparecido se aquelas pessoas que a ela se mantiveram fiéis não encontrassem uma oportunidade de realizá-la em âmbito estadual, através das universidades de São Paulo e do Distrito Federal[57].

---

[56] *Educação e Cultura,* ed. cit., p. 67.

[57] A possibilidade de organizá-la adveio do Decreto nº 25.579, de 27 de março de 1933, que regulamentou o funcionamento de universidades estaduais e livres, que eram previstas, além das federais. A Universidade de Minas Gerais havia sido criada por lei estadual (nº 956, de 7 de setembro de 1927) e reconhecida pela União através de ato de 1931. Na década de trinta, não dispunha de condições de funcionamento diferentes daquelas com que contava a Universidade do Rio de Janeiro, adiante resumidas.

Até o início de 1939, quando se cria a Faculdade Nacional de Filosofia, com base nos cursos até então mantidos pela Universidade do Distrito Federal, o governo Vargas não manifesta, na prática, qualquer empenho em fazer com que a Universidade do Rio de Janeiro tivesse existência de fato. Em 1934, as autoridades chegam a desmembrá-la em duas, criando a Universidade Técnica Federal, que incluía inclusive a Escola de Minas de Ouro Preto. No entanto, essa universidade não chegou sequer a ter um reitor designado, ao contrário da do Rio de Janeiro, que tinha pelo menos um titular. A hipótese de renunciar à organização universitária chegou a ser cogitada, segundo se deduz dos termos do inquérito promovido entre professores, pelo ministro Gustavo Capanema, no ano de 1936:

— Pode caber a denominação de universidade a um conjunto de escolas superiores, a que faltam cursos de filosofia, de ciências e de letras?

— Deve o ensino superior ser feito de preferência em universidade? Ou será preferível ministrá-lo em estabelecimentos isolados?

Fernando de Azevedo reconhece que a revolução não trazia "um programa de política escolar nitidamente formulado ou mesmo implícito num plano de reorganização nacional que se propusesse executar quando as armas vitoriosas concentrassem nas mãos de seus chefes os poderes da Nação. Nem prevalecia, a não ser em alguns dos grupos revolucionários, de tendências mais avançadas, a idéia de que a posse do poder formasse a condição suficiente para grandes transformações sociais, econômicas e pedagógicas"[58].

Enquanto no âmbito da revolução observa-se essa ausência de clareza quanto aos objetivos educacionais, forma-se no país uma consciência entre os educadores no que toca à necessidade de mudança dos processos pedagógicos a par de reformas estruturais de monta, a começar pela organização da universidade. Nos primeiros momentos, a revolução vitoriosa pareceu caminhar no sentido de fazer seu o programa da elite acadêmica, criando o Ministério da Educação e Saúde, decretando a reforma do ensino secundário e adotando a universidade como forma de organização do ensino superior, ainda que sem reconhecer plenamente sua autêntica função.

Mas logo deu curso a uma iniciativa que iria arrastar os educadores a prolongada polêmica, a saber: a oficialização do ensino religioso facultativo nas escolas públicas.

A circunstância se complicava pela presença cada vez mais marcante, no cenário político nacional, de agrupamentos totalitários de esquerda e direita, que procuraram dar à discussão deflagrada no terreno educacional uma conotação política de que não se revestia. O certo, entretanto, é que os ânimos acirraram-se criando uma autêntica incompatibilidade, por vários anos, entre a idéia de renovação escolar e a idéia religiosa. Ao longo da década de trinta, contudo, "esses dois grupos" — observa Fernando Azevedo — "mantiveram-se abertamente em conflito até 1937, ano em que o golpe de Estado cortou pela autoridade o conflito, amainando as polêmicas, arrefecendo as paixões e impondo, como linha de conduta, no domínio educacional, uma política de compromissos, de adaptação e de equilíbrio".

---

58 *A Cultura Brasileira*, ed. cit., p. 395.

Durante o ano de 1931, os católicos desenvolveram longa campanha em favor de seus pontos de vista. O Centro Dom Vital, do Rio de Janeiro, divulgou a coletânea de artigos intitulada *Pedagogia da Escola Nova;* Tristão de Ataíde publica *Debates Pedagógicos* e, o padre Leonel Franca, *Ensino Religioso e Ensino Laico.*

Nesse mesmo ano, em outubro, o Centro Dom Vital de São Paulo promove um Congresso de Educação. Os reformadores, em especial os que se achavam mais diretamente vinculados à Escola Nova, mantinham-se igualmente ativos. Todas as energias pareciam estar voltadas para a alimentação desse conflito.

Na tentativa de promover uma linha de entendimento, uma "zona de concordância", como então se dizia, o governo estimulou a realização da IV Conferência Nacional de Educação, em dezembro de 1931. A iniciativa não foi bem sucedida, estabelecendo-se, ao contrário, a convicção de que aos dois grupos cabia trilhar seus próprios caminhos.

Em 1932, apareceu o famoso manifesto dos pioneiros da Escola Nova — "A reconstrução educacional do Brasil" — e a V Conferência Nacional de Educação, em Niterói, em dezembro daquele ano, se constitui numa manifestação dessa corrente. Os renovadores dispõem-se a levar à prática suas idéias, no Distrito Federal, onde um de seus líderes, Anísio Teixeira, ocupa a Secretaria de Educação, e, em São Paulo, através de Fernando de Azevedo e Almeida Prado. A idéia de universidade, como instrumento hábil para impulsionar a investigação científica, iria sobreviver em meio a esse movimento.

A convocação da Constituinte em 1933 determina que, nesse ano, se desenvolvessem grandes esforços, de parte das facções em luta, no sentido de fazer com que seus pontos de vista se tornassem vitoriosos na nova Constituição. Como resultado de tais pressões, a Carta de 1934 procurou atender aos dois grupos, o que iria prolongar a cisão e postergar a solução daqueles problemas em torno dos quais havia acordo, como parecia ser o caso da universidade, mormente quanto a Carta Magna requeria ser implementada através de legislação ordinária. E a nova lei de organização da Universidade do Rio de Janeiro, que tomou o nº 452, somente seria promulgada a 27 de julho de 1937, embora refletisse o empenho de traduzir a opinião da vanguarda universitária, não chegaria a produzir maiores efeitos.

Enquanto os educadores estão às voltas com um debate que parecia absorvê-los de todo e as iniciativas renovadoras refluem para o âmbito estadual — na Capital Federal e em São Paulo — no seio do novo governo vão se polarizando forças desejosas de levar à máxima radicalização o sentido técnico-profissional do ensino. O ministro do Trabalho incumbe, em 1932, a Raul Azevedo, Joaquim Pimenta e F. Luderitz, de estudar o problema da organização científica do trabalho. A comissão conclui pela necessidade de promover-se a implantação de uma Universidade do Trabalho, idéia com que simpatizava o próprio ministro[59]. Insere-se nessa mesma linha a criação da Universidade Técnica Federal, em 1934. Deseja esse grupo que a educação, em escala nacional, dirija-se especialmente para o trabalho. A universidade definida no curso dos debates da década de vinte, ainda uma vez, deixa de encontrar seu lugar no quadro dominante. A instituição a que se lhe deu

---

[59] Cf. *Revista da Universidade do Rio de Janeiro,* 2(2), 1932, p. 245/259.

o nome, no Rio de Janeiro, não tinha qualquer função, como o reconhece e proclama a Associação Brasileira de Educação, ainda em começos de 1939, o que decorria, a seu ver, de uma administração que não soubera entrever as virtualidades do Estatuto de 1930, que "constitui documento que honra nossa cultura".

Ao que acrescenta: "Tratando-se de uma universidade urgia cuidar de transformar a justaposição provisória dos órgãos incorporados em integração definitiva, propiciando-lhes, para esse fim, ainda que com sacrifícios, os recursos necessários quanto à racionalização das atividades didáticas e de investigação quanto ao aparelhamento e às instalações essenciais ao rendimento da obra escolar e do trabalho especulativo processado nos gabinetes. Nada disto foi feito e se a legislação superveniente às leis orgânicas de 1931 derrogou o sistema em experiência não foi para obedecer ao espírito universitário que inspira a essência da reforma realizada, mas para agravar os defeitos do primitivo estatuto e estabilizar as falhas que ele admitia na perspectiva de próximos corretivos e dentro do princípio de que Roma não foi feita num dia.

As escolas que exigiam a assistência de laboratórios e clínicas para pesquisa continuaram como dantes e as que exigiam acomodação pelo menos decentes continuam, como a Faculdade de Direito, sem material; mas, em compensação, foram justapostos no papel, ao agregado incoerente da organização inicial, novos institutos, entre os quais, é claro, faltava a Faculdade de Ciências e Letras"[60].

Os objetivos fixados pela nova elite do poder são resumidos por Lourenço Filho nas comemorações do decênio do governo Vargas. Indica que agora se pode efetivamente falar em educação nacional, em vista dos "termos políticos em que o Estado Nacional soube colocar a questão". Semelhante colocação cifra-se em concebê-la como um processo social inelutável e globalizante, voltado para a organização econômica do país, condição de manutenção e fortalecimento da unidade política e moral da Nação. E conclui:

"Assim sendo, o plano em que se compendiem as bases, os quadros e as diretrizes da educação nacional, deverá ser um *estatuto da educação para o trabalho*, dando expressão concreta à letra e ao espírito mesmo da Constituição, atendendo à judiciosa observação do presidente Getúlio Vargas: no período em que nos encontramos, a cultura intelectual sem objetivo definido deve ser considerada luxo acessível a poucos indivíduos e de escasso proveito à coletividade"[61].

3. Universidade sem função

A legislação promulgada após a Revolução de 1930 estabelecia que a Universidade do Rio de Janeiro seria integrada por nove escolas, entre estas incluídas a Escola de Minas, que funcionava em Ouro Preto e três estabelecimentos inexistentes (Faculdades de Educação, Ciências e Letras; Faculdade de Farmácia e Faculdade de Odontologia). Assim, a universidade compreendia, na verdade, apenas es-

---

60 *Educação*, órgão da ABE 1(2):12, maio de 1939.

61 Lourenço Filho. "A educação nacional", in *Os grandes problemas nacionais*. Rio de Janeiro, Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), 1942, p. 65.

tes institutos: Faculdade de Direito e Medicina, Escola Politécnica, Escola Nacional de Belas Artes e Instituto Nacional de Música.

A Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina, a Escola de Belas Artes — que abrigava o Curso de Arquitetura — e o Instituto de Música datam todos da primeira metade do século passado. A Faculdade de Direito resultara da fusão, em 1920, das duas faculdades livres fundadas em 1891 (Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro e Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro). De sorte que a universidade mantinha as mesmas características presentes à sua criação no decênio anterior e não passava da aglomeração de instituições sedimentadas, ciosas de seus direitos, prerrogativas e atribuições.

A primeira reunião do Conselho Universitário teve lugar a 2 de maio de 1931, sob a presidência do reitor Carvalho Mourão, logo depois, em começos de junho, em virtude de ter sido nomeado ministro do Supremo, substituído por Fernando Magalhães, que exercia as funções de diretor da Faculdade de Medicina[62].

A Reitoria funcionava na Faculdade de Direito, passando ao Ministério da Educação e Saúde ainda em 1931. Não tinha, com efeito, ingerência maior na vida das escolas. Essa circunstância explica provavelmente o programa de trabalho formulado pelo professor Fernando Magalhães, primeiro reitor efetivo dessa nova fase — exerceria o mandato de meados de 1931 a meados de 1934 — todo voltado para fora. Assim, teria oportunidade de escrever: "Para os efeitos da cultura, base essencial da nacionalidade, a universidade será muito mais popular do que doutoral, constituindo-se não em empório de diplomas, mas um distribuidor de conhecimentos. Cabe-lhe, sem dúvida, preparar os técnicos, mas compete-lhe, além e acima disso, educar o povo.

O que a universidade brasileira pensa realizar está projetado nos gráficos demonstrativos de sua possível, embora futura, atividade. A sua irradiação vale mais do que a sua focalização: como centro ela é técnica, como irradiação será social e cultural. Por sua ação social desenvolverá o museu social, aparelhamento permanente de educação completa, mediante processos divulgadores aperfeiçoados e vários. Por sua ação desdobra-se na universidade popular, verdadeira usina de força democrática, pelo apuro intelectual de todo cidadão. O museu social é uma exposição metódica de material educativo em permanente e automático exercício. A universidade popular é a sucessão dinâmica de ondas concêntricas, penetrando qualquer distância, difundindo-se com seus recursos pela extensão territorial e pela massa humana. Todas as organizações e diligências do país são subsidiárias da universidade, que irá buscar os documentos instrutivos e seus veiculadores onde estiverem: para isto apresentando-se os mandatos universitários.

A nação inteira precisa ser universitária!"[63].

No primeiro ano da nova experiência a reitoria expediu diversos comunicados à

---

62 No período anterior à revolução, a universidade tivera estes reitores: Ramiz Galvão (1921-1925); Afonso Celso (1925-1926) e Cícero Peregrino da Silva (1926-1930). Pelo Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, que a criou, o cargo de reitor seria exercido pelo presidente do Conselho Superior de Ensino.

63 *Revista da Universidade do Rio de Janeiro*, série II, nº 1, p. 12.

imprensa, abordando estes temas: ação social e cultural da Universidade do Rio de Janeiro; extensão universitária; universidade popular; museu social e mandatos universitários. Todos preservam o mesmo tom do programa do reitor. Diz-se ali, por exemplo, que a "extensão universitária deve ter raízes na massa do povo".

A universidade editou a *Revista da Universidade do Rio de Janeiro* que, no decênio anterior, circulara uma única vez. Publicação de caráter anual, inseria artigos e estudos da autoria dos professores e noticiário da atividade do Conselho Universitário. Para divulgação da matéria de rotina (atos administrativos; relação de matriculados; formaturas, etc.) apareceu, em 1932, o *Anuário da Universidade do Rio de Janeiro*.

O *Anuário* não passou desse primeiro número. Mas a *Revista da Universidade do Rio de Janeiro* circulou nos anos de 1932, 1933, 1934, 1935, 1936 e 1937[64]

Expectativa não confirmada

Com a instalação da Assembléia Constituinte, parece haver se criado uma expectativa nova entre os dirigentes da universidade. Assim, na sessão de 31 de março de 1934, o Conselho Universitário aprova uma proposição, solicitando seja facultada autonomia à universidade. Os instrumentos legais vigentes estabeleciam que tanto o reitor como os diretores das faculdades eram de livre nomeação do presidente da República, sem qualquer ingerência do corpo docente no processo de sua escolha. O orçamento era fixado de forma idêntica à adotada para o serviço público em geral. A reivindicação da autonomia objetivava eliminar essas normas que, na verdade, impediam o funcionamento da instituição.

Volta à tona igualmente a idéia de que a universidade tem como função mais relevante a formação de cientistas e pesquisadores. O Conselho Universitário cria uma comissão especial constituída pelos professores Pontes de Miranda, Miguel Osório de Almeida, Inácio Azevedo Amaral, Leandro Kassif e Ronald de Carvalho, para elaborar o anteprojeto de organização da Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

Na exposição de motivos[65] a necessidade de formar cientistas é encarecida sob a alegação de que a maior parte dos problemas técnicos de nossas indústrias estão sem solução por falta de número suficiente de homens possuidores de forte cultura científica fundamental. Vê-se que os autores do anteprojeto — os principais deles figuras representativas do movimento desencadeado na década de vinte — desejavam adaptar-se às circunstâncias e não chamar a atenção para o caráter desinteressado do ensino que propugnavam.

No essencial, entretanto, a concepção da faculdade mantém-se fiel à doutrina

---

64 O último número (do biênio 1936/1937) dessa publicação, aparecido em 1939, indica que não mais circulará, devendo ser substituída pelos Arquivos da Universidade do Brasil, já que a Lei nº 452, de 27/06/1937, mudou-lhe a denominação. Os arquivos nunca circularam. Na década de cinqüenta aparecem cinco números dos *Anais da Universidade do Brasil* (número 1, 1950; nº 2, 1951; nº 3, 1952; nº 4, 1958 e nº 5 em 1959).

65 Publicada na *Revista*, nº 4-5, de junho de 1934, p. 291 e seguintes.

que a apresentava como instituto por excelência definidor da universidade. Cogita-se da sua divisão em três seções: Educação, Ciências e Letras, cabendo-lhes fornecer duas licenças: *magistral*, para os candidatos ao magistério secundário e normal e, *cultural*, para os pretendentes à cultura superior em educação, ciências ou letras.

A expectativa de que o Parlamento pudesse encaminhar a instituição para o seu verdadeiro leito não iria ser correspondida, pelo menos na fase da Constituinte e na que lhe seguiu de imediato. A grande preocupação é com a formação técnico-profissional, de que resultaria a iniciativa adiante comentada.

A Universidade Técnica Federal

Através do Decreto nº 24.738, de 14 de julho de 1934, cria o governo a Universidade Técnica Federal. Seria constituída pelas escolas Politécnicas e de Minas, retiradas da Universidade do Rio de Janeiro, e pela Escola Nacional de Química, além de oito institutos de pesquisa. Mantinha-se a Universidade do Rio de Janeiro, integrada pelas Faculdades de Medicina e Direito, Escola de Belas Artes e Instituto de Música.

O evento dá bem uma idéia da desorientação reinante em matéria de ensino superior.

A nova instituição não chegou sequer a existir no papel, a exemplo do que ocorria com a Universidade do Rio de Janeiro. Maurício Joppert da Silva, na aula magna, inaugural do ano letivo de 1950, teria oportunidade de lembrar:

"O Decreto nº 24.738, de 14 de julho de 1934, é uma página sombria na história do ensino brasileiro: separa a Escola Politécnica da Universidade do Rio de Janeiro e a inclui na Universidade Técnica Federal. Esta universidade nunca teve reitor: nos diplomas dos engenheiros graduados pela Escola Politécnica, entre os anos de 1934 e 1937, a assinatura do reitor está em branco. . ."[66].

Essa curiosa experiência é abandonada através da Lei nº 452, de 5 de julho de 1937.

A universidade reformulada

A Lei nº 452, votada pelo Parlamento em fins do primeiro semestre de 1937, corresponde a uma tentativa de retomar o sentido original da criação desse tipo de entidade desde que, se bem não lhe atribua maior autonomia, concebe-se um lugar para a pesquisa e coloca-se em primeiro plano a formação do corpo docente, admitida inclusive a contratação de professores estrangeiros.

A Universidade do Rio de Janeiro passa a denominar-se Universidade do Brasil, integrada pelas seguintes escolas:

- Escola Nacional de Engenharia
- Escola Nacional de Minas e Metalurgia
- Escola Nacional de Química
- Faculdade Nacional de Música
- Faculdade Nacional de Odontologia
- Faculdade Nacional de Direito
- Escola Nacional de Belas Artes
- Escola Nacional de Música
- Escola Nacional de Agronomia
- Escola Nacional de Veterinária
- Faculdade Nacional de Farmácia

– Faculdade Nacional de Arquitetura
– Faculdade Nacional de Política e Economia
– Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras
– Faculdade Nacional de Educação.

Das escolas e faculdades enumeradas existiam apenas as oito primeiras. Às velhas escolas – que passavam a ter a denominação padronizada de "faculdade nacional" – haviam sido adicionadas duas novas: Faculdade de Odontologia, criada em 1934 a partir do curso existente na Faculdade de Medicina, e a Escola Nacional de Química. Esta última originara-se da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, criada em 1910 (Decreto nº 8.319, de 20 de outubro), que tivera, em 1920, os seus cursos desdobrados em três: de Agricultura, de Veterinária e de Química. O Curso de Química da antiga Escola Superior de Agricultura é que daria origem à Escola Nacional de Química, organizada em 1933, pelo Decreto nº 23.016, de 28 de julho.

Tratando desse período, Raul Bittencourt assinalaria que "a incorporação das Escolas de Agricultura e de Veterinária à Universidade do Brasil não se verificou, continuando as mesmas sob a jurisdição do Ministério da Agricultura e vindo a constituir mais tarde, em 1943, a Universidade Rural. As Faculdades de Arquitetura e Farmácia só se isolaram em 1945, respectivamente, pelos Decretos-lei nºs 7.918 e 8.272, de 31 de agosto e de 3 de dezembro. Até aí o ensino de farmácia e arquitetura funcionavam em cursos anexos à Medicina e Belas Artes"[67].

A Lei nº 452 retoma uma idéia que havia aparecido na oportunidade do projeto de organização da Universidade Técnica Federal: a de que a pesquisa na universidade deveria ser efetivada através de institutos autônomos. Foram previstos de forma bem ampla, segundo se pode ver na enumeração a seguir:

– Instituto de Física
– Instituto de Eletrotécnica
– Instituto de Hidroaerodinâmica
– Instituto de Mecânica Industrial
– Instituto de Ensaio de Materiais
– Instituto de Química e Eletroquímica
– Instituto de Metalurgia
– Instituto de Nutrição
– Instituto de Eletroradiologia
– Instituto de Biotipologia
– Instituto de Criminologia
– Instituto de Psiquiatria
– Instituto de História e Geografia
– Instituto de Organização Política e Econômica
– Instituto de Psicologia[68].

A Lei nº 452 cogita da organização da Cidade Universitária, estabelecendo a doação de terrenos na Quinta da Boa Vista[69].

Com o intuito de assegurar o aperfeiçoamento do corpo docente, fica o Conselho

---

66 *Anais da Universidade do Brasil*, 1(1), dezembro, 1950, p. 131.

67 "Breve histórico da Universidade do Brasil e da Faculdade Nacional de Filosofia", in *Digesto da Faculdade Nacional de Filosofia*, Rio de Janeiro, 1955, p. 18.

68 Com a consolidação da universidade, essa idéia seria retomada. Assim, em 1950, funcionavam estes institutos: Nutrição (Josué de Castro), Eletrotécnica (Ernani da Mota Resende), Puericultura (Joaquim Martagão Gesteira), Psiquiatria (Maurício de Medeiros), Biofísica (Carlos Chagas Filho), Psicologia (Nilton Campos) e Ginecologia (Arnaldo de Moraes).

Universitário obrigado a mandar, anualmente, ao exterior, um ou mais de seus professores catedráticos para fazer estudos especiais da disciplina que lecionam. Consagra-se igualmente a contratação de professores estrangeiros de nomeada.

A universidade deve conceder bolsas a estudantes necessitados e mandar ao estrangeiro alunos de excepcional merecimento intelectual para fazer estudos de problemas especiais, constantes dos programas de ensino.

O Parlamento desejou, portanto, que a idéia de universidade se aproximasse do entendimento manifesto da parcela mais lúcida e atuante do professorado [70]. Contudo, faltou ainda o instrumento capaz de plasmá-la na prática e que se admitia fosse a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Deve-se conceber que a Assembléia evoluiria no sentido de preencher essa lacuna essencial, desde que, quando se deu o fechamento do Congresso, em novembro de 1937, tramitava projeto de lei organizando a nova escola.

O prazo transcorrido entre a promulgação da Lei nº 452 e o golpe de Estado, de apenas quatro meses, não permitiu que se adotasse qualquer providência no sentido de implementá-la.

A universidade permaneceria igualmente sem função durante todo o ano de 1938 e parte do exercício seguinte. Em meados de 1939, o governo federal absorve a Universidade do Distrito Federal e a transforma em Faculdade Nacional de Filosofia. Começava, então, o verdadeiro processo de consolidação da Universidade do Rio de Janeiro.

Em 1932, quando a Universidade do Rio de Janeiro passou a reger-se pela legislação Francisco Campos, a comunidade universitária correspondia a cerca de 5.000 pessoas, sendo pouco mais de 4.700 alunos e aproximadamente 300 professores. A metade da população estudantil achava-se concentrada nos Cursos de Medicina e Direito. A Politécnica tinha 700 alunos. Em fins de 1938 a comunidade passara a contar com 6.000 pessoas, tendo o corpo docente virtualmente duplicado. Os cursos de Direito e Medicina, com quase quatro mil alunos, absorviam maioria ainda mais significativa e a Escola Politécnica havia crescido relativamente pouco (passara a contar com 820 alunos). As escolas mais recentes registravam matrícula em torno de 500 alunos (Química Industrial, 146; Farmácia, 67 e Odontologia, 325).

A RETOMADA DA IDÉIA ORIGINAL E SUAS CONSEQÜÊNCIAS

1. Uma experiência pioneira: a Escola de Ciências da UDF

Segundo se mencionou, a idéia de constituir a universidade — como forma de fazer com que o ensino superior, além da formação profissional, facultasse a institucionalização da pesquisa científica — mobilizou a elite acadêmica ao longo de toda a segunda metade da década de vinte. O lustro seguinte iria contudo deixar

---

[69] A lei criou a Comissão do Plano da Universidade, mais tarde denominada Escritório Técnico da Cidade Universitária que, já por volta de 1945, se havia fixado pela escolha do Fundão. Como se sabe, a idéia somente seria concretizada na década de sessenta.

patente que, embora o governo saído da Revolução de 30 tivesse adotado formalmente o projeto de implantar a universidade, o ambiente permaneceria inalterado. Desvaneceram-se as esperanças no governo federal.

Em 1934, em virtude do término das atividades da Assembléia Constituinte, teve lugar a renovação dos governos estaduais, mediante a realização de eleições. Assim, tanto em São Paulo como no Rio de Janeiro ascendem ao poder governantes aos quais se achavam vinculados os partidários da renovação educacional. Fernando de Azevedo teria oportunidade de escrever que "com Armando Sales, no poder, e Júlio de Mesquita Filho, na direção do *O Estado de São Paulo*, pareceu-nos ter chegado, afinal, a oportunidade de criar a Universidade de São Paulo e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que seria integrada no sistema". No Rio de Janeiro, a eleição de Pedro Ernesto leva para a Secretaria de Educação Anísio Teixeira que, como vimos, conquistara uma liderança inconteste no movimento educacional brasileiro. Dessa circunstância resultaria a criação da Universidade do Distrito Federal.

As duas iniciativas tiveram o mérito de reaglutinar os partidários de uma universidade que assegurasse o desenvolvimento da pesquisa. Os êxitos iniciais alcançados, no Rio de Janeiro como em São Paulo, estabeleceram uma situação favorável a que a Universidade do Rio de Janeiro fosse levada finalmente a estruturar-se segundo o novo modelo.

A Universidade do Distrito Federal foi criada através do Decreto Municipal nº 5.513, de 4 de abril de 1935. Compunha-se de cinco escolas, a saber: Ciências, Educação, Economia e Direito, Filosofia e Instituto de Artes.

A nova instituição propunha-se alcançar estes objetivos:

a) promover e estimular a cultura de modo a concorrer para o aperfeiçoamento da comunidade brasileira;

b) encorajar a pesquisa científica, literária e artística;

c) propagar aquisições da ciência e das artes, pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão popular;

d) formar profissionais e técnicos nos vários ramos de atividade que as suas escolas e institutos comportarem;

e) prover a formação do magistério em todos os seus graus.

Anísio Teixeira enfatizaria que a diretriz essencial do novo instituto consistia em promover a cultura desinteressada e assegurar a preparação para a carreira intelectual. Na aula inaugural de seus cursos, assim definiria os encargos da Universidade:

"A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata somente de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata somen-

---

[70] Tinha em seu seio um digno representante na pessoa do professor Leitão da Cunha, a cujo nome se vincula tanto a consolidação da universidade como a conquista de sua autonomia, segundo se mencionará oportunamente. Em extenso discurso na Constituinte, teria ocasião de examinar a situação do ensino no país, em especial o ensino superior, transcrito na *Revista da Universidade do Rio de Janeiro*, fase II, nº 6, 1935.

te de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou de artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso escolas muito mais singelas do que universidades.

Trata-se de manter uma atmosfera de saber, para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas.

Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva.

Trata-se de difundir a cultura humana, mas de fazê-lo com inspiração, enriquecendo e vitalizando o saber do passado com a sedução, a atração e o ímpeto do presente.

O saber não é um objeto que se recebe das gerações que se foram, para a nossa geração; o saber é uma atitude de espírito que se forma lentamente ao contato dos que sabem"[71].

No Brasil, parece-lhe, predominou em matéria de cultura o mais espantoso *praticismo.* Chama-se por uma formação utilitarista, no sentido estrito e limitado da palavra. Ao que acrescenta: "Esse país é o país dos diplomas universitários honoríficos, é um país que deu às suas escolas uma organização tão fechada e tão limitada que substituiu a cultura por duas ou três profissões práticas, é o país em que a educação, por isso mesmo, se transformou em título para ganhar um emprego. Haverá, por acaso, demasiado ensino superior no Brasil? Não. O que há são demasiadas escolas de certo tipo profissional, distribuindo anualmente diplomas em número maior que o necessário e o possível, no momento, de se consumir.

Entre essas escolas e as escolas de que precisa o país para formar o seu quadro de intelectuais, de servidores da inteligência e da cultura, de professores, escritores, jornalistas, artistas e políticos, há todo um mundo a transpor.

E qual a universidade que abre, hoje, aqui as suas portas? É, por acaso, mais uma universidade para o preparo puro e simples de profissionais, de médicos, de bacharéis, de dentistas e engenheiros civis?

Não. É uma universidade cujas escolas visam ao preparo do quadro intelectual do país, que até hoje se tem formado ao sabor do mais abandonado e do mais precário autodidatismo".

A inscrição para os vestibulares é aberta a 22 de junho, estabelecendo-se que o ano letivo teria início em julho, encerrando-se em março de 1936. A reitoria funciona no prédio do Instituto de Educação (Rua Mariz e Barros). A universidade oferece cursos para formação de professores e especialização em diversas disciplinas, bem como o curso superior de artes e os de teatro e artes industriais.

Nesse primeiro ano letivo a instituição passou por verdadeira prova de fogo. Além da novidade dos cursos e do imperativo de recorrer à Universidade do Rio de Janeiro, em especial no que respeita aos laboratórios, viu-se frontalmente atingida pela situação política do país. Em novembro, os comunistas ensaiam um golpe

---

[71] *Boletim da Universidade do Distrito Federal,* 1(1-2), julho-dezembro, 1935, p. 15.

de Estado e o governo marcha para o endurecimento. É decretada intervenção do Distrito Federal, sendo Anísio Teixeira, idealizador e animador da universidade, afastado da Secretaria de Educação. Descrentes das possibilidades do projeto, diversos professores abandonam a UDF.

A Universidade do Distrito Federal sobreviveria a essa refrega graças à ascenção à reitoria de Afonso Pena Junior, intelectual de renome, que soube assumir-lhe o espírito e reunir em seu derredor o que havia de mais expressivo da intelectualidade brasileira.

Desde a fundação, as escolas haviam sido entregues a personalidades de reconhecido valor. O novo reitor consegue recompor a situação, mantendo diretores ou conseguindo a colaboração de novos valores. Em 1936 achavam-se a cargo de Roberto Marinho de Azevedo (Ciências); Lourenço Filho (Educação); Edmundo da Luz Pinto (Economia e Direito); Prudente de Moraes Neto (Filosofia e Letras) e Cornélio de Oliveira Penna (Artes). Nas humanidades, como nas artes, foram convocados conhecidos intelectuais e artistas. Nessa área a universidade contou igualmente com o concurso de professores franceses.

O ano letivo de 1936 é aberto com as conferências da missão universitária francesa[72], contratada no ano anterior por Afrânio Peixoto, enviado a Paris para desincumbir-se dessa tarefa. Integram-na estes professores, todos renomados: Émile Brehier (filosofia); Eugène Albertini, Henri Hauser e Henri Tronchon (história); Gaston Leduc (lingüística); Pierre Deffontaines (geografia) e Robert Garric (literatura). Esse grupo permaneceria na UDF todo esse ano letivo, inaugurando uma praxe que, mais tarde, iria repetir-se na Faculdade Nacional de Filosofia. Na oportunidade da publicação das aulas inaugurais desses professores, Afonso Pena Junior assinalaria:

"Em cursos como os nossos, destinados à formação de professores, as missões universitárias estrangeiras, selecionadas em vários centros de cultura têm, sobretudo, a vantagem de oferecer ao exame e escolha dos futuros professores uma brilhante variedade de tipos de tendências de ensino, verdadeiros modelos para a formação profissional dos estudantes, segundo o temperamento e a vocação de cada um.

Essa atuação de bom fermento, esse influxo vocacional dos mestres insignes deixa, por vezes, traços indeléveis através de várias gerações.

O caso de Gorceix na Escola de Minas, de Ouro Preto, demonstrou cabalmente a magia poderosa de uma sedução de mestre"[73].

Tendo sido entregue a direção da Escola de Ciências a Roberto Marinho de Azevedo, participante ativo do movimento que deslocou o positivismo da Escola Politécnica, fundador e diretor da Academia Brasileira de Ciências, pôde atrair um grupo de professores plenamente identificados com a idéia de promover o estudo

---

[72] Reunidas no livro *Lições inaugurais da Missão Universitária Francesa* durante o ano de 1936, Rio de Janeiro, UDF 1937, 191 p.

[73] Obra cit., p. I-II.

desinteressado das ciências, na esperança de formar pesquisadores e também bons professores para essas disciplinas.

Assim, mobilizou Lélio Gama, da Escola Politécnica e do Observatório Nacional, para dirigir os cursos de Matemática; Lauro Travassos, do Instituto Oswaldo Cruz, para o Curso de Zoologia; Alberto José Sampaio, do Museu Nacional, para o Curso de Botânica; e Djalma Guimarães, do Serviço Geológico e Mineralógico, para o Curso de Mineralogia, todos membros da Academia Brasileira de Ciências. Além destes, contou a escola com os seguintes professores estrangeiros: Bernhard Gross, diplomado em física pela Universidade de Stuttgart, e técnico do Instituto Nacional de Tecnologia; Alfred Schaeffer, diplomado em química pela Universidade de Munich, professor da Escola Técnica do Exército; Viktor Leinz, doutor em ciências pela Universidade de Heidelberg e Otto Rothe, doutor em química.

Além dos professores, que já então haviam adquirido notoriedade, a direção da Escola de Ciências atrairia ao seu magistério alguns jovens recém-formados e que a posteridade iria revelar como autênticas vocações científicas, tendo complementado a sua formação na UDF, como Plinio Sussekind (física), Francisco Mendes de Oliveira Castro (matemática), Hugo Souza Lopes, Herman Lent e Gustavo de Oliveira Castro, mais tarde conhecidos entomologistas, todos professores de escolas técnicas secundárias do Distrito Federal, e Joaquim Costa Ribeiro que, logo ao concluir o Curso de Engenharia, fora contratado como assistente pela Escola Politécnica.

A UDF tinha, em 1936, cerca de 400 alunos matriculados nas diversas escolas: Ciências, 109; Educação, 149; Economia e Direito, 58; Filosofia e Letras, 38 e Instituto de Artes, 67. Nesse ano, seus cursos livres seriam freqüentados por mais de 700 pessoas.

O Corpo Docente estruturava-se deste modo:

Escolas	Professores	Assistentes	Total
Ciências	8	9	17
Educação	15	11	26
Filosofia e Letras	13	5	18
Economia e Direito	21	9	30
Artes	15	8	23
Total	**72**	**42**	**114**

O curso na Escola de Ciências consistia de aulas práticas de laboratório e também excursões para coleta de material, no caso de mineralogia e história natural. Eram utilizados os laboratórios da Politécnica (mineralogia e geologia), da Escola Nacional de Veterinária (zoologia), do Museu Nacional (botânica), tendo sido montado, em dependências do Instituto de Educação, laboratório para embriologia e anatomia comparada, sob a direção de Carlos Werneck. Muitos de seus alunos já haviam freqüentado ou continuavam cursando medicina e engenharia.

No ano letivo de 1936, segundo do Curso de Ciências, observa-se evasão de 40% entre a matrícula inicial e o comparecimento aos exames finais, assim distribuídos:

Cursos	Números de Alunos	
	Matrícula	Exame
Matemática	29	14
História Natural	31	21
Física	23	11
Química	26	17
Total	**109**	**63**

O fato se explica, segundo o depoimento de pessoas que freqüentaram tais cursos, pelo nível em que eram ministrados e pelo rigor dos professores.

Em 1937, a UDF forma a sua primeira turma e o reitor Afonso Pena Junior considera-a empreendimento plenamente vitorioso. Num documento presumivelmente deste período[74] teria oportunidade de escrever:

"Essa universidade não é certamente um conjunto de escolas de tipo profissional, distribuindo anualmente diplomas em maior número que o país pode consumir; é precisamente um centro de alta intelectualidade, de orientação da inteligência e do saber, de formação de professores, escritores, jornalistas, artistas e políticos, não unicamente no preparo restrito e prático de médicos, bacharéis e engenheiros. Nela será preparado o *homem culto*, o que difere do homem diplomado.

A Escola de Ciências visa facilitar a formação de especialistas e pesquisadores, nos vários ramos dos estudos gerais e aplicados.

A Escola de Economia e Direito destina-se a desenvolver estudos sobre a nossa organização econômica e social, constituindo-se em centro de documentação e pesquisa dos problemas da vida nacional que interessam à formação do Estado, assim como à produção e circulação de riqueza e sua normal distribuição.

A Escola de Filosofia e Letras terá a sua atividade ligada aos estudos superiores do pensamento e sua história, sob os aspectos filosófico, literário e moral.

A Escola de Educação tem por fim promover a formação do magistério e atuar como centro de documentação e pesquisa para a formação da cultura pedagógica nacional.

O Instituto de Artes promoverá o estudo e o desenvolvimento das artes e seus vários ramos, como centro de documentação, pesquisa e irradiação das tendências de expressão artística da vida brasileira".

---

74 Os documentos da UDF, constituídos de correspondência do reitor; expediente das escolas; relatórios de professores; programas; recortes de jornais; documentos da contabilidade, etc., encontram-se arquivados no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, e nunca foram publicados.

O documento em causa, que relata as atividades da universidade nos anos de 1935, 1936 e parte de 1937, assinala ainda que seu pioneirismo expressa-se também na criação, nesse último ano, do Curso de Jornalismo e Publicidade, bem como na existência, no Instituto de Artes, de cadeiras de urbanismo e história das artes no Brasil.

Pelo menos no que respeita à formação de professores de ciência, de nível superior, bem como de pesquisadores, a UDF parece plenamente justificada. Com a formatura dos primeiros diplomados, os que tomaram a seu cargo consolidá-la do ponto de vista didático, dão por encerrada sua missão, a começar de Afonso Pena Junior, que passa a reitoria a José Baeta Vianna, bioquímico de renome da Faculdade de Medicina de Minas Gerais, então responsável pelo Curso de Química da Escola de Ciências da UDF. Roberto Marinho de Azevedo transmite a direção da Escola de Ciências ao conhecido professor pernambucano Luís Freire.

No ano letivo de 1938, já a universidade conta com uma equipe cuja formação seria complementada em seu próprio seio, apta a substituir Bernhard Gross, Lélio Gama, Lauro Travassos, Alberto José Sampaio, Otto Rothe e Alfred Schaeffer. Essa equipe seria integrada, na maioria dos casos, por jovens professores que mais tarde viriam a adquirir reputação científica, como Joaquim Costa Ribeiro, que assume a cadeira de física e a direção desse curso, tendo como assistente a Luiz da Costa Dodsworth Martins; no Curso de Matemática, Henrique de Almeida Fialho (adjunto) e Silvio Pinto Lopes (assistente); João Moojen de Oliveira, como titular da cadeira de biologia, assistido por Ennio Velozo de Faria e José Antunes; Antenor da Silveira Peixoto, titular da cadeira de química inorgânica, tendo a Danilo Alves Nobre como assistente; João Geraldo Szyska, a de química orgânica, com Walter Forster como assistente. Na direção dos cursos de Geologia e Botânica permanecem professores estrangeiros (Viktor Leinz e Karl Arens), reunindo como assistentes a Elysiatio Távora Filho, Emanoel Azevedo Martins e Ulysses José Lopes. Para dirigir o Curso de Matemática foi convidado o professor Luiz Freire, da Escola de Engenharia de Pernambuco, que, entretanto, exerceria as funções apenas por alguns meses, o mesmo ocorrendo em relação à sua permanência à frente da Escola de Ciência.

A UDF formou igualmente pesquisadores que passaram a trabalhar nas instituições existentes, como Oswaldo Frota Pessoa (primeiro na Faculdade Nacional de Filosofia e, posteriormente, na Faculdade de Filosofia de São Paulo); Alcides Lourenço Gomes (Ministério da Agricultura, no serviço de pesquisa em piscicultura dirigido por Rodolpho von Ihering); Domingos Artur Machado Filho (Instituto Oswaldo Cruz) e José Antunes, José Lacerda de Araújo Feio, Luiz Emidio Melo Filho, Newton Dias dos Santos e Emanuel de Azevedo Martins (Museu Nacional). Entre os matemáticos pode-se assinalar a presença de Weimar Penna que mais tarde ingressaria no Mosteiro São Bento, onde adotou o nome de D. Ireneu, vindo a destacar-se no movimento filosófico de inspiração católica, bem como no ensino da matemática.

Cabe ressaltar que a UDF abrigou ainda, entre os seus professores, segundo se mencionou, a Joaquim Costa Ribeiro, naquela época jovem de 30 anos e que posteriormente iria notabilizar-se como físico de renome internacional.

Essa indicação sumária da iniciativa pioneira que foi a Escola de Ciências da UDF evidencia de modo claro o acerto do movimento encetado na década de vinte,

em prol do ensino de nível superior de caráter desinteressado. Eram, com efeito, imensas as possibilidades de despertar vocações e factível dar início a uma tradição científica no país.

Entretanto, a interventoria do Distrito Federal, em 1938 a cargo de Olimpio de Melo, não tinha da UDF opinião favorável, segundo se pode ver da documentação preservada. Cogitou-se inclusive de seu fechamento.

A elite dirigente da Universidade do Rio de Janeiro, em especial o reitor Leitão da Cunha, há de ter entrevisto, no incidente, a oportunidade para absorver essa experiência e dotar a URJ dos cursos que a tornariam uma universidade autêntica. Dessa aspiração nasce o movimento para transferir o acervo da UDF à Universidade do Rio de Janeiro, afinal consumado em meados de 1939.

2. A organização da Faculdade Nacional de Filosofia

Na oportunidade das comemorações do décimo aniversário da fundação da Faculdade Nacional de Filosofia, Raul Bittencourt teve oportunidade de afirmar: "A Universidade do Distrito Federal, brilhante viveiro de capacidades, a despeito de sua efêmera vida de quatro anos apenas, sazonou um ambiente de compreensão que não mais permitia a inexistência, na Capital Federal e na universidade federal, de uma faculdade onde a cultura encontrasse a sua forma mais alta e desinteressada". Assim, a UDF criou o clima favorável a que a universidade federal empreendesse os passos requeridos pela efetivação da pesquisa científica como parte do ensino superior.

Tal ocorreria através do Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, segundo o qual a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, de que cogitara a Lei nº 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Esse instrumento legal, estabeleceu que seriam as seguintes as suas finalidades:

a) Preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica;

b) Preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal e

c) Realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de seu ensino.

A Faculdade de Filosofia subdivide-se em seções de: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia.

A Seção de Ciências compreende seis cursos, a saber: Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História e Ciências Sociais.

Para assegurar o seu imediato funcionamento, o governo extinguiu a Universidade do Distrito Federal e transferiu os seus cursos para a faculdade então criada. A Prefeitura cedeu igualmente o prédio em que funcionava a UDF, a antiga Escola José de Alencar, no Largo do Machado.

No documento antes indicado em que traça a história do estabelecimento, Raul Bittencourt informa que "até 1942, a faculdade funcionou no Largo do Machado. Não possuindo laboratórios próprios, o ensino das ciências experimentais se realizava com a colaboração de outras unidades universitárias, como a Faculdade de Medicina, a Escola de Química, o Museu Nacional. Depois, a administração e

os diversos cursos foram se transladando, progressivamente, para o edifício da Avenida Antônio Carlos, 40, na Esplanada do Castelo".

Durante os primeiros anos a faculdade foi dirigida direta e pessoalmente pelo reitor Raul Leitão da Cunha, sucedido por San Thiago Dantas (1941-1945), Djalma Hausselman (1945) e Antonio Carneiro Leão, a partir de dezembro de 1945.

No ano de sua fundação a faculdade contava com 360 alunos.

A experiência indicaria serem fundadas as esperanças de que a nova unidade escolar iria dar à universidade o complemento de que carecia para assumir as funções que lhe eram atribuídas pela parcela mais esclarecida da elite intelectual do país.

O estilo de trabalho da nova faculdade

No período 1939/1945, foram implementadas todas as medidas requeridas pela consolidação da Faculdade Nacional de Filosofia, como um todo, em especial no que respeita o ensino das ciências.

Para implantação definitiva dos cursos de física, onde era menor a tradição nacional, foram contratados os professores Gabrielle Mamanna, Luigi Sobrero e Dalberto Faggiani que, após ministrarem cursos durante dois anos letivos, regressaram a seus países de origem[75]. Em 1942, montaram-se os laboratórios de química, física, biologia e os museus especializados de mineralogia, zoologia e antropologia.

Foram, gradativamente, introduzidas no ensino diversas praxes requeridas pelo trabalho científico. Assim, a pesquisa de campo e de laboratório passou a representar componente obrigatório. No caso dos alunos de história natural, implantaram-se linhas de pesquisa de biologia, zoologia, mineralogia e botânica. A fim de familiarizá-los com o trabalho científico desenvolvido em instituições nacionais, estabeleceram-se convênios para estágio no Museu Nacional.

A direção da faculdade patrocinou a criação de diversos órgãos destinados a estimular os discentes e, ao mesmo tempo, habituá-los ao estilo requerido. Entre outros, o Centro de Estudos de Química, o Centro de Pesquisa Genética, o Centro de Pesquisas Físicas e os Centros de Estudos Mineralógicos e Botânicos. Esses órgãos realizavam reuniões, debates e comemorações de eventos. Deste modo, em agosto de 1943, o Centro de Estudos de Química promoveu, na faculdade, sessão comemorativa do bicentenário de Lavoisier. Essas entidades recebiam cientistas estrangeiros ou de outros estados que eventualmente se encontrassem no Rio de Janeiro.

Desde logo, cuidou-se de que alunos e professores dispusessem da possibilidade de divulgar trabalhos de cunho acadêmico. Nos anos de 1942 e 1943 foi publica-

---

[75] Cientistas entrevistados pela pesquisa História Social da Ciência no Brasil, dirigida por Simon Schwartzman e sob o patrocínio da Finep, consignam que o professor Sobrero despertou vocações para a física teórica, o que não ocorreria em sua ausência, em vista de que Costa Ribeiro achava-se integralmente voltado para a física experimental, distinção que se entendia como válida no período, embora seja discutida posteriormente. O professor Bernhard Gross, por seu turno, consigna o alto nível dos cursos do professor Mamanna, a que assistia com seus auxiliares do Instituto Nacional de Tecnologia.

da a *Revista FNF*, que pretendia abranger todos os cursos e departamentos. Depois os centros de estudos e pesquisas imprimiram boletins, contendo comunicações de seus membros, sem periodicidade regular. Mais tarde, todos reunidos editaram a *Revista Científica*.

A faculdade estimulou os centros de estudos e pesquisas a adquirirem familiaridade com as publicações científicas de sua especialidade aparecidas no país e no exterior. Assim, o material editado por esses órgãos reflete a preocupação de estabelecer intercâmbio com os mais importantes centros científicos em todo o mundo para obtenção de suas edições e conhecimento dos trabalhos desenvolvidos. As reuniões dos centros versavam também a troca de informações obtidas mediante esse recurso. A organização da biblioteca, com as características requeridas pelas atribuições do estabelecimento, inclusive a obtenção de coleções dos mais importantes periódicos científicos, passou a figurar entre as iniciativas prioritárias da direção da faculdade.

Promoveram-se algumas iniciativas em conjunto com a Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, como é o caso do *Seminário de Física*, que teve lugar no mês de abril de 1942, contando com a participação do Departamento de Física da USP.

O Centro de Pesquisas Físicas escolheu como linhas de investigação permanente estes temas: raios cósmicos e física das altas energias.

Resultados assinaláveis

Tem lugar em 1942 a formatura da primeira turma de diplomados pela Faculdade Nacional de Filosofia, dentre os alunos matriculados diretamente em seus cursos. Entre 1939 e 1941, diplomaram-se os que haviam ingressado na UDF.

Nos primeiros dez anos de funcionamento (1939/1948), a faculdade diplomou 653 pessoas, sendo maior o grupo de letras e línguas (233), seguindo-se geografia e história (122), desenho (91), pedagogia (47) e filosofia (27).

Nos cursos de ciências formaram-se 148 pessoas assim distribuídas:

Cursos	Diplomados
Ciências Sociais	30
Matemática	46
Química	36
História Natural	28
Física	8
Total	**148**

A Faculdade Nacional de Filosofia, a exemplo de sua congênere paulista, criou de imediato a possibilidade da carreira docente para diversas vocações de cientistas e pesquisadores formados nas duas capitais. A experiência iria demonstrar

que esta não seria condição suficiente para o desenvolvimento da atividade científica no país. Contudo, os que pugnavam pela introdução dos cursos de ciência no ensino superior não desejavam apenas comprovar a existência de pessoas aptas e interessadas. Acalentavam a esperança de que se constituísse num primeiro passo capaz de criar um clima favorável à atividade, achando-se implícito o reconhecimento da necessidade de que os diplomados viessem a ser aproveitados na habilitação que haviam conquistado. Nos setores em que a pesquisa dispunha de suporte institucional, como no caso da biologia e da fisiologia (Museus Nacional e Paulista, Instituto Oswaldo Cruz, Ministério da Agricultura, etc.), da mineralogia e da botânica (Departamento de Produção Mineral, Jardins Botânicos, Museu Goeldi, etc.) ou de mercado junto ao setor privado, como era a circunstância da química, os melhores dotados foram sendo absorvidos em tais atividades e contribuíram mesmo para dar novo alento a alguns desses institutos. No caso da física e da matemática, entretanto, a alternativa era a docência superior para os que revelaram vocação de pesquisadores.

A Faculdade Nacional de Filosofia tratou de estruturar a carreira docente de modo adequado, realizando os correspondentes concursos. Assim, ao completar dez anos de funcionamento contava, nos cursos de ciências, com estes catedráticos concursados: J. da Rocha Lagoa (matemática); Ernesto de Oliveira Junior (geometria); Joaquim Costa Ribeiro (física geral e experimental); José Leite Lopes (física teórica e experimental); Plínio Sussekind da Rocha (mecânica racional, mecânica celeste e física matemática); João C. Cardoso (físico-química e química superior); Werner Krauledat (química inorgânica e química analítica); Athos da Silveira Ramos (química orgânica e biológica); Tomaz Coelho Filho (geologia e paleontologia); Anibal Figueiredo (botânica); A. Melo Leitão (zoologia); Ladgem Cavalcanti (biologia) e Elisiário Távora Filho (mineralogia e petrografia). Entre os professores contratados achavam-se Oswaldo Frota Pessoa (biologia); Maria de Lurdes Antunes (botânica); Maria Laura Mousinho (geometria); Maria da Glória Hermida (zoologia); Moema Mariani de Sá Carvalho (geometria). Em 1948, foi contratado Cesar Lattes para implantar o Curso de Física Aplicada e Física Nuclear.

Nesses primeiros anos de funcionamento a faculdade promoveu igualmente alguns concursos de livre-docência em que foram aprovados, entre outros, Leopoldo Nachbin (análise matemática e análise superior) e Werner Krauledat (química inorgânica e química analítica).

A faculdade deu também significativa contribuição à melhoria do padrão do professorado secundário. Dentre os seus diplomados, os que desejavam dedicar-se ao magistério deviam fazer, além do curso de bacharelado, o de licenciatura, que consistia do aprendizado teórico e prático de didática do ensino. Para esse mister, organizou-se o Colégio de Aplicação, com cursos ginasial e científico, onde os alunos inscritos na licenciatura tinham oportunidade de ministrar aulas, supervisionadas por professores da faculdade. Além dessa iniciativa, realizavam-se cursos de verão abertos a professores secundários em exercício e que não dispunham de curso superior.

Avaliando o impacto cultural do novo instituto nessa fase inicial de seu funcionamento, o professor Raul Bittencourt teria oportunidade de consignar:

"Além dos cursos e conferências, na avaliação da obra desta Faculdade Nacional

de Filosofia, como centro irradiador de cultura, embora sem nenhum propósito de ser completo na enumeração, será justo salientar as iniciativas dos professores Thiers Martins Moreira e José Carlos Lisboa que, com a parceria dos estudantes fizeram ressurgir o teatro de Gil Vicente e de Cervantes; a celebração do centenário de Goethe, a que está ligado o nome do professor Álvaro Franco Pinto; a publicação do livro *Le théâtre moderne et le Brésil*, de Fortunat Strowski, e da *Fontes do latim vulgar*, comentadas por Serafim Silva Neto, e os *Textos quinhentistas*, comentados pelo professor Sousa da Silveira; os trabalhos de antropologia brasileira, do professor Artur Ramos; os estudos sobre geografia humana e sobre o problema da alimentação, do professor Josué de Castro; a primeira edição completa do texto medieval português da *Demanda do Santo Graal*, publicada e comentada pelo professor padre Magne; o Curso de Economia Política, do professor Djacir Menezes; as pesquisas históricas que realizou o professor Helio Viana sobre a imprensa no Brasil; os trabalhos de campo do professor Hildgard Sternberg; as pesquisas originais, na órbita da física, dos professores Costa Ribeiro e Leite Lopes; as investigações químicas sobre pirólise das gorduras, do professor Athos da Silveira Ramos. E, ainda que continue incompleta esta longa lista de produção cultural acrescentem-se as trinta teses dos que disputaram em concurso a cátedra ou a livre-docência, nesta faculdade, e mais se compreenderá a acicate que ela está sendo na atividade criadora da inteligência brasileira"[76].

3. Marco de um novo ciclo: a autonomia da universidade

Com o transcurso do ano de 1945, encerra-se o ciclo inicial de consolidação da universidade. O término dessa primeira fase coincide com o fim do Estado Novo. O país como um todo iria empreender uma experiência efetivamente nova, formalmente livre de qualquer tutela. A universidade foi colocada em pé de igualdade para ingressar nesse período, porquanto ganhava carta de maturidade, através do decreto que lhe concedeu autonomia, da iniciativa do reitor Raul Leitão da Cunha, feito ministro da Educação no governo organizado para preencher o interregno entre o afastamento de Getúlio Vargas e a posse do novo mandatário a ser eleito.

O Decreto-lei nº 8.393, de 17 de dezembro de 1945, assinado por José Linhares (presidente) e Raul Leitão da Cunha (ministro), estabelecia que a "Universidade do Brasil, instituição de ensino superior cujos fins estão fixados na Lei nº 452, de 5 de julho de 1937, passará a ser pessoa jurídica com autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar".

Já agora a universidade é integrada por 14 faculdades, preservada a inclusão da Escola de Minas de Ouro Preto, todas implantadas e em funcionamento: Direito, Odontologia, Filosofia, Arquitetura, Ciências Econômicas, Farmácia, Engenharia, Belas Artes, Música, Minas e Metalurgia, Química, Educação Física e Desportos e Enfermagem. São estes os Institutos de Pesquisa de que trata o decreto-lei: Eletrotécnica, Psicologia, Psiquiatria e Biofísica. Mais tarde, na oportunidade da

---

76 "No décimo aniversário de fundação da FNF" in *Decenário da Faculdade Nacional de Filosofia*, Rio de Janeiro, Universidade do Brasil, 1951, p. 23.

elaboração dos estatutos aprovados pelo Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1946, são acrescidos os Institutos de Puericultura e Nutrição.

Raul Bittencourt assim resume o novo *status* alcançado pela instituição: "O reitor e os diretores das faculdades eram de livre nomeação do Poder Executivo; o Conselho Universitário tinha funções assaz limitadas e o orçamento da universidade era fixado, como para os serviços públicos em geral, pelo Congresso Legislativo. Agora o reitor é escolhido pelo presidente da República de uma lista tríplice eleita pelo Conselho Universitário e os diretores designados pelo reitor com aquiescência do presidente da República, dentre nomes indicados pela congregação. O orçamento da universidade estabelece apenas a quantia global concedida à universidade e o Conselho Universitário elabora a discriminação da despesa, de parceria com um novo órgão: o Conselho de Curadores.

Decide livremente quanto à atividade didática, respeitado o padrão mínimo fixado em lei: condições de ingresso, número de séries de cada curso e ensino das disciplinas previstas na legislação"[77].

Para o ano letivo de 1946, a Universidade do Rio de Janeiro registra matrícula da ordem de oito mil alunos, sessenta por cento dos quais freqüentando os cursos de Medicina (2.359), Direito (1.510) e da Escola Politécnica (899). A Faculdade de Filosofia registrava a matrícula de 334 alunos, equiparável à do ano de sua fundação.

BALANÇO E CONCLUSÃO

É sabido que o impulso original que a pesquisa científica veio a alcançar entre 1935 a 1945 leva a uma grande frustração na década de cinqüenta. Tornada instrumento de consolidação da universidade, que fora recusada sistematicamente ao longo de mais de um século, a pesquisa científica não chega contudo a assumir igualmente feição acabada. Multiplicam-se as universidades, mas com o franco predomínio da formação profissional. Somente nos anos recentes retoma-se aquela linha de atividade.

Assim, o movimento que empolgou toda uma geração, ao longo de mais de dois decênios, se conseguiu institucionalizar a universidade, o que não logrará alcançar as sucessivas gerações que antecederam, não teve força suficiente para dar à universidade a feição que lhe atribuía. Essa circunstância não deve levar-nos, contudo, a obscurecer sua enorme significação. O surpreendente é que haja conduzido tão longe essa bandeira.

Deste modo, os resultados alcançados, embora a posteridade haja indicado que não eram definitivos mas efêmeros, devem ser consignados, como ponto de partida para um balanço mais amplo e geral.

Cabe portanto ter presente que a criação da Faculdade de Filosofia da USP e da Escola de Ciências da UDF, posteriormente transformada em Faculdade Nacional de Filosofia, teve desde logo o mérito de aglutinar os estudiosos da história natural taxionômica, das geociências de tipo exploratório, da química tradicional,

---

[77] *Digesto da Faculdade Nacional de Filosofia*, p. 19.

da fisiologia, da medicina bacteriana e da matemática. Os cultores dessa ciência, que configuravam verdadeiras vocações isoladas, formadas à mercê do autodidatismo ou pela ação das poucas figuras marcantes que haviam aparecido no panorama científico brasileiro, tinham agora a possibilidade de transmitir uma experiência sistematizada, para turmas sucessivas de jovens. Esses estudiosos tiveram logo a satisfação de encontrar uma primeira geração extremamente receptiva, em muitos casos já tendo freqüentado ou concluído cursos profissionais, que deu base à estruturação, no processo ora estudado, do núcleo constitutivo do corpo docente da Faculdade Nacional de Filosofia, supondo-se que outra não tenha sido a circunstância verificada na Faculdade de Filosofia da USP.

No início do pós-guerra, a Faculdade Nacional de Filosofia conta em seu corpo docente com cerca de trinta professores de matemática, física, química, geologia, mineralogia, biologia, botânica e zoologia, que se formaram ou concluíram a sua formação na Escola de Ciências da UDF ou na própria faculdade. Para aferir a magnitude desse contingente basta ter presente que a Academia Brasileira de Ciências, tão logo assumiu estrutura definitiva nos anos vinte, tinha cerca de setenta membros e esse número permaneceu constante aproximadamente até 1945, não apenas pelos critérios de admissão mas sobretudo em face da ausência, no país, de mecanismos institucionalizados para o preparo de novos cientistas e pesquisadores.

No período que vai de 1935 a 1945, a Escola de Ciências da UDF e a Faculdade Nacional de Filosofia não apenas formaram os docentes de ciências exatas que iriam tomar em suas mãos o ensino dessas disciplinas como igualmente prepararam diversos pesquisadores que passaram a integrar os quadros do Instituto Oswaldo Cruz, do Museu Nacional, do Departamento Nacional da Produção Mineral e do Instituto Nacional de Tecnologia. Nesse mesmo ciclo iniciaria o programa de formação de professores de ciências para o ensino secundário, que iria registrar notáveis sucessos. E embora voltado sobretudo para essas ciências exatas, o movimento que ensejou o surgimento daquelas escolas trouxe igualmente significativo progresso às ciências humanas e à filosofia. Esta, que até então era ensinada de forma restritiva nas escolas profissionais, como filosofia do direito, da matemática, etc., passa a contar com instituto que lhe é especialmente dedicado. A história, a sociologia, a economia, a etnologia e a antropologia também adquirem a possibilidade de institucionalizar seu ensino de modo autônomo.

De sorte que a Faculdade Nacional de Filosofia deu forma nova a uma tradição existente, escoimando-a dos defeitos denunciados por sucessivas gerações, em especial o autodidatismo e a improvisação. No caso específico das ciências exatas, os novos docentes que se haviam formado, freqüentando laboratórios espalhados pela cidade, pertencentes a diversos órgãos, contavam com essas instalações implantadas na própria faculdade. A pesquisa que era igualmente privilégio de umas poucas instituições passa a integrar a formação curricular. O intercâmbio com instituições estrangeiras, a coleta sistemática de bibliografia e a realização de simpósios e seminários se incorporam ao estilo de trabalho dos cientistas e pesquisadores, já agora de forma institucional. O contato freqüente com professores estrangeiros é outra novidade que se introduz no ensino superior.

Contudo, em que pese a significação dos resultados apontados, não reside em tais aspectos o principal mérito da nova experiência.

Quando a Academia Brasileira de Ciências lançou a idéia da criação das Faculdades Superiores de Ciência, no início da década de vinte, a iniciativa se entendia como passo necessário à manutenção de nossos vínculos com a evolução do pensamento científico mundial, que os positivistas pretenderam obstar em nome de uma disciplina batizada de sociologia e que, na verdade, nada tinha de científica, como Amoroso Costa teria oportunidade de indicar. Naquele decênio, acompanhar o curso da ciência significava acompanhar o tipo de investigação simbolizada pela teoria da relatividade. E ainda que Licínio Cardoso a chamasse de imaginária, a Academia Brasileira de Ciências logrou superar a interdição positivista, promovendo a vinda de Einstein ao Brasil e mantendo acesa a discussão em torno do tema. Deste modo, o propósito do movimento não consistia apenas em dar nova dimensão aos setores clássicos da ciência, mas simultaneamente de incorporar os novos segmentos. Na época da segunda guerra mundial, semelhante plataforma revestia-se de conteúdo bastante diverso daquele assumido na década de vinte. Posição de primeiro plano iria alcançar a física nuclear.

No Brasil, o elemento de transição para a física nuclear correspondeu aos estudos da radiação cósmica, que era o campo de preferência do pequeno núcleo de físicos então formados no Rio de Janeiro e em São Paulo, do mesmo modo que de seus mestres estrangeiros, em especial Gleb Wataghin e Bernhard Gross. A circunstância criou desde logo a possibilidade de estabelecer contato com um dos núcleos mais avançados da física mundial, o do professor Arthur Compton, da Universidade de Chicago, que se tornaria, logo a seguir, uma das figuras centrais da física nuclear norte-americana.

O evento que marca o cumprimento do programa estabelecido, isto é, o de acompanhar a evolução da ciência ao invés de voltar-lhe as costas, é o Simpósio de Radiação Cósmica realizado no Rio de Janeiro, sob o patrocínio da Academia Brasileira de Ciências, de 4 a 8 de agosto de 1941, por ocasião da visita da missão científica norte-americana, chefiada por Arthur Compton e integrada por quatro outros professores.

A reunião é acompanhada pela velha geração de professores que soube manter-se fiel ao ideário da Academia Brasileira de Ciências, como Álvaro Alberto, Inácio Azevedo Amaral, Francisco Magalhães Gomes, Luiz Freire, Adalberto Menezes de Oliveira, entre outros, e conta com dois outros tipos de participantes que a singularizam em relação a outros momentos da história da ciência do Brasil. Os primeiros são os professores estrangeiros contratados pelas novas escolas criadas no país e que, naquele ano, voltados para essa disciplina, eram em número de oito, tendo à frente Gleb Wataghin, Bernhard Gross e Luigi Sobrero. Os últimos eram os pioneiros dentre os jovens físicos que, no ciclo subseqüente, iriam integrar o núcleo que assumiria os destinos dessa ciência em nossa terra: Joaquim Costa Ribeiro, Marcelo Damy e Paulus Pompéia.

O simpósio teria o mérito de estimular a pesquisa física e despertar novas vocações que iriam completar a formação no exterior, já agora diretamente voltada para a física nuclear, como seria o caso de Mário Schemberg, Leite Lopes e Cesar Lattes, além de Marcelo Damy e Paulus Pompéia, antes mencionados. Parte igualmente destacada dessa nova etapa seriam as pesquisas de Joaquim Costa Ribeiro, que o levariam à descoberta do fenômeno termodielétrico, e os estudos sobre produção de eletricidade pelos seres vivos, de Carlos Chagas Filho, que daria lu-

gar, mais tarde, à criação, na universidade, do Instituto de Biofísica.

Vê-se, pois, que a velha geração soube encontrar as pessoas capazes de servir de elo entre a ciência de seu tempo e aquela a que deveria dedicar-se à nova geração.

Tal é a circunstância vigente no período que se seguiu imediatamente ao término do conflito.

A experiência ulterior iria indicar que a simples disponibilidade de pesquisadores e cientistas, a par da institucionalização do ensino de ciência, desvinculado da formação profissional, não seriam suficientes para assegurar o desenvolvimento científico do país, escapando aos objetivos da presente análise o estudo das determinantes do desfecho subseqüente.

Nosso propósito limitava-se à investigação dos destinos do ideal de universidade, acalentado na década de vinte, o que nos permitiu verificar que veio a encontrar o seu momento de plena realização, no caso do Rio de Janeiro, por volta de 1945.

APÊNDICE

Apresentação

Em vista de que as referências bibliográficas do assunto aqui estudado são escassas e de difícil acesso, pareceu imprescindível organizar a informação disponível sobre professores e pesquisadores citados no texto, o que se efetiva neste apêndice. Tais informações são apresentadas em ordem alfabética.

Afonso Pena Junior (1879/1968)

Político e jurista de grande evidência, desempenhou papel singular no movimento em prol da institucionalização do ensino da ciência. Tendo assumido a reitoria da UDF num momento de crise, deu-lhe continuidade e impediu que a experiência se frustrasse em seguida ao afastamento de Anísio Teixeira. Os êxitos da Escola de Ciências da UDF representavam os primeiros resultados práticos de uma hipótese cuja efetividade até então não tivera oportunidade de ser verificada. Devem, em parte, ser imputados a Afonso Pena Junior, que colocou seu prestígio político a serviço daquela idéia.

Exerceu o magistério na Faculdade de Direito de Belo Horizonte e foi sucessivamente secretário do Interior do Estado de Minas Gerais, deputado federal, membro do Superior Tribunal da Justiça Eleitoral e ministro da Justiça. Foi membro da Academia Brasileira de Letras.

Alfred Schaeffer (1879/1957)

Natural da Alemanha, formou-se em farmácia em 1902, passando em seguida a estudar química na Universidade de Munich, onde doutorou-se em 1906. Foi assistente do Instituto de Química Aplicada da mesma universidade. Convidado pelo governo de Minas Gerais, veio instalar o Laboratório de Análises do Estado, em 1911, radicando-se no Brasil.

Foi professor da Faculdade de Medicina e Farmácia de Belo Horizonte, desde sua

fundação, em 1912, passando em 1919 para a Escola de Engenharia, onde implantou e dirigiu o Instituto de Química. A partir de 1935 transfere-se para o Rio de Janeiro, a fim de reger as cadeiras de química inorgânica e analítica da Escola Técnica do Exército, fundada naquele ano. No biênio 1935-1937 regeu a cadeira de química da Escola de Ciências da UDF. Abandonou essas funções e não chegou a se transferir para a Faculdade Nacional de Filosofia, em virtude da chamada lei da desacumulação, que proibia o exercício de mais de uma função pública. Aposentou-se das atividades docentes em 1949. Continuou, entretanto, realizando trabalhos de pesquisa no laboratório da Escola Técnica do Exército.

Era membro da Academia Brasileira de Ciências.

Alvaro Osório de Almeida (1882/1952)

Foi um dos dirigentes do movimento em prol da reforma do ensino superior para dar lugar à universidade na segunda metade dos anos vinte, tendo presidido a seção correspondente da Associação Brasileira de Educação e se ocupava de abordar o tema considerando os seus diversos aspectos. Era um dos maiores entusiastas dos cursos de extensão da ABE, por considerá-los uma demonstração cabal da existência de condições favoráveis à organização da universidade, para dar lugar à formação de cientistas e pesquisadores.

Diplomou-se em medicina em 1906, seguindo para Paris onde trabalhou no Instituto Pasteur. De volta ao Brasil, instalou modesto laboratório de fisiologia no porão da residência de seus pais, na rua Almirante Tamandaré. Com a mudança da família para a rua Machado de Assis, o laboratório expandiu-se de modo significativo, tornando-se um centro de consultas, reuniões, preparo de teses, enfim, um dos pontos isolados em que se praticava a atividade científica do país no período considerado.

Ingressou no magistério em 1911, como professor extraordinário de fisiologia da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, tendo ascendido à cátedra em 1927.

É considerado precursor da luta contra as endemias rurais, sendo autor de inúmeros trabalhos originais. A partir de 1933, dedicou-se exclusivamente ao estudo e a pesquisa do câncer.

Anísio Teixeira (1900/1971)

É considerado como a figura mais proeminente da Escola Nova ou pelo menos daquela vertente desse movimento que se manteve fiel à inspiração de John Dewey, de quem foi discípulo na Universidade de Columbia em 1929, e que consistia em vincular o processo educacional à formação democrática dos cidadãos.

Teve oportunidade de ocupar vários cargos na administração escolar, vinculando-se a diversas iniciativas pioneiras, como é o caso da reforma do ensino no Distrito Federal (1934/1935), da criação da Universidade do Distrito Federal (1935) e da concepção e implantação da Universidade de Brasília, na década de sessenta. Foi conselheiro da Unesco para ensino superior, secretário da Capes, diretor do Inep e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e membro do Conselho Federal de Educação. Dedicou-se igualmente ao magistério, em especial na Faculdade Nacional de Filosofia.

Autor de extensa bibliografia, tendo alguns de seus livros merecido sucessivas reedições, destacando-se *Vida e educação — introdução à pedagogia pragmática de Dewey* (1930); *Educação progressiva* (1932); *Em marcha para a democracia* (1934); *Universidade e liberdade humana* (1954); *A educação e a crise brasileira* (1956) e *Educação não é privilégio* (1957).

Antônio Augusto de Azevedo Sodré (1864/1929)

Autor de projeto de reforma do ensino superior amplamente debatido nos começos da República e participante ativo do movimento em prol da universidade, nos anos vinte. Formou-se em medicina em 1885. Na faculdade, foi professor de patologia clínica e de clínica médica, e também diretor. Fundou a publicação *Brasil médico*, que lhe sobreviveu. Pertenceu à Academia Nacional de Medicina e exerceu a Diretoria Geral de Saúde. Dedicou-se igualmente à política, tendo sido deputado federal e prefeito do Distrito Federal, quando se ocupou, em especial, da instrução pública.

Athos da Silveira Ramos (nascido em 1906)

Formado em química industrial pela Escola Superior de Agricultura, foi o primeiro catedrático de química orgânica e biológica da Faculdade Nacional de Filosofia. Mais tarde, passou a integrar o corpo docente da Escola Nacional de Química. Ainda na Universidade do Rio de Janeiro, dirigiu o Instituto de Química, entidade voltada para a pesquisa.

Foi sucessivamente vice-presidente e presidente do Conselho Nacional de Pesquisas.

Bernhard Gross (nascido em 1905)

Natural de Stuttgart, Alemanha, concluiu a Escola Técnica Superior de Stuttgart e a Universidade de Berlim, doutorando-se em física em 1932. Foi professor do Instituto de Física de Stuttgart, tendo-se transferido para o Brasil em fins de 1933, passando a integrar os quadros do Instituto Nacional de Tecnologia a partir de 1934.

Incumbiu-se da organização do Curso de Física da Escola de Ciências da Universidade do Distrito Federal, deixando de transferir-se para a Faculdade Nacional de Filosofia, que o absorveu e substituiu, em 1939, em vista da legislação então introduzida, que proibia acumulações no serviço público. Devendo optar por um único estabelecimento, preferiu o INT. Ali dedicou-se à pesquisa científica durante largos anos.

Foi diretor da Divisão de Física do Conselho Nacional de Pesquisa Científica da Comissão de Energia Nuclear (1967/1969). Aposentando-se, aceita as funções de professor visitante do Instituto de Física e Química de São Carlos.

Membro da Academia Brasileira de Ciências, desde 1935, da American Physical Society e de diversas outras organizações científicas internacionais, no transcurso do seu 70º aniversário, em 1975, promoveu-se em sua homenagem o Simpósio Internacional sobre Eletretos e Dielétricos, e a Universidade de São Paulo concedeu-lhe o título de doutor *Honoris Causa.*

Na apresentação dos *Anais* do simpósio, editados pela Academia Brasileira de Ciências, Sergio Mascarenhas, do Instituto de Física e Química de São Carlos, considera-o fundador da física experimental de padrão internacional no Brasil.

Domingos Artur Machado Filho

Diplomou-se em veterinária pela Escola Nacional de Veterinária (1937) e em história natural pela Escola de Ciências da UDF (1938). Concluiu igualmente o Curso de Medicina na Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro (1948), passando a integrar o corpo docente dessa escola, na cadeira de parasitologia.

Dedicou-se à pesquisa biológica no Instituto Oswaldo Cruz, especializando-se em helmintologia e bioecologia dos parasitos.

Emanoel de Azevedo Martins (nascido em 1907)

Diplomado pela Faculdade de Medicina (1934) e pela Escola de Ciências da UDF (1937). Foi professor assistente de geologia e paleontologia da Faculdade Nacional de Filosofia (1938/1940) e catedrático a partir de 1951. Integrou a equipe de pesquisadores do Museu Nacional de 1940 a 1961. Autor de diversos trabalhos de sua especialidade, divulgados em revistas técnicas.

Fernando de Azevedo (1894/1974)

Educador de grande renome, tendo sido um dos principais animadores do movimento denominado Escola Nova, teve participação das mais destacadas em todo o processo de criação da universidade brasileira.

Recém-formado, na década de vinte, dedicou-se inicialmente ao magistério e mais tarde (1926/1930) à direção da Instrução Pública no Distrito Federal. Foi, alguns anos mais tarde, diretor da Instrução Pública no Estado de São Paulo (1933).

Ao longo da década de trinta está presente a toda a polêmica educacional, tendo exercido a presidência da ABE. Elaborou, para figurar como volume introdutório do recenseamento de 1940, o livro *A cultura brasileira*, que constitui marco significativo na história do pensamento nacional.

Dirigiu, nos anos de 1941 e 1942, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Na USP, foi ainda, durante largo período, membro do Conselho Universitário. Exerceu o cargo de secretário de Educação do Estado e da Prefeitura de São Paulo, e de diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, com sede naquele Estado.

Fundou, na Companhia Editora Nacional, a Biblioteca Pedagógica Brasileira e pertenceu a diversas associações internacionais. Foi membro da Academia Brasileira de Letras.

Autor de extensa bibliografia, destacando-se, entre os seus livros mais conhecidos, além de *A cultura brasileira*, já mencionado, *A educação e seus problemas*, *Educação entre dois mundos*, *Sociologia educacional* e *As ciências no Brasil*.

Gustavo Mendes de Oliveira Castro (1904/1978)

Biologista, diplomado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1945, integrou o corpo docente da Escola de Ciências da UDF. Pesquisador em biologia do Instituto Oswaldo Cruz, publicou grande número de trabalhos sobre protozoários, insetos dípteros e ecologia vegetal. Membro da Academia Brasileira de Ciências.

Heitor Lira da Silva (1879/1926)

Criador da Associação Brasileira de Educação, diplomou-se pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro e trabalhou, em seguida, nas oficinas de Jundiaí, da Companhia Paulista de Vias Férreas. Foi, mais tarde, diretor dos serviços elétricos de Barra do Piraí. Tendo ascendido à direção da Estrada de Ferro da Central do Brasil, Aarão Reis convidou-o e a outros engenheiros para projetar a eletrificação daquela estrada. A serviço desse projeto, viajou à Europa.

Regeu por mais de dez anos a cadeira de resistência de materiais e estabilidade das construções do Curso de Arquitetura. Falando do programa da ABE no primeiro aniversário de sua constituição teria oportunidade de dizer: "Nós esperamos vir a formar um núcleo poderoso no seio da sociedade brasileira", vaticínio que se confirmou plenamente. Publicou estas obras didáticas: *Problemas práticos de física elementar; e Geometria* (Biblioteca de Educação Geral, 1923).

A ABE editou, em 1972, volume de 238 páginas, *In Memoriam* de Heitor Lira da Silva. Apresenta-o Carlos Américo Barbosa de Oliveira, seguindo-se estes textos: discursos pronunciados na sessão comemorativa de 18 de dezembro de 1926, pronunciados por Tobias Moscoso, em nome de seus colegas; Graça Couto, em nome da Congregação da Escola Nacional de Belas Artes; A. Carneiro Leão, em nome dos educadores brasileiros; Maria Luiza de Almeida Cunha, em nome do Curso Jacobina; Fernando Magalhães, em nome da Associação Brasileira de Educação. Além destes, o discurso de Vicente Licínio Cardoso na ocasião do seu enterro; o artigo de Afonso d'E. Taunay publicado no *Correio Paulistano* (21/11/1926); os artigos de Alvares Rodrigues, Euclydes Mendes Viana e Eduardo Agostini, aparecidos no *Jornal do Brasil* (8/12/1926).

O volume em apreço contém ainda trabalhos de Heitor Lira: conferência sobre a oportunidade da introdução de *manual training* no ensino secundário do Brasil (Liga Pedagógica, 1922; p. 105-148); tese apresentada ao Congresso de Ensino Centenário da Independência, sobre problemas do ensino (p. 149-172); texto sobre método de ensino e norma de exame de matemática, subsídio à Reforma do Ensino (1923; p. 173-180); programa da Biblioteca de Educação Ativa (p. 181-185); discurso de inauguração (p. 187-208) e de encerramento (p. 209-218) de série de conferências no Curso Jacobina (1817); discurso na inauguração da Escola Regional de Meretí (p. 219-226) e Programa de ABE (p. 227-233).

Hermann Lent (nascido em 1911)

Pesquisador do Laboratório de Helmintologia do Instituto Oswaldo Cruz e diplomado em medicina pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, foi professor-assistente da cadeira de zoologia da Escola de Ciências da UDF e, posteriormente, professor catedrático de parasitologia da Escola de Medicina e Cirurgia e da

Faculdade Nacional de Farmácia.

Membro da Academia Brasileira de Ciências, e há vários anos, editor de seus *Anais*.

Hugo de Souza Lopes (nascido em 1909)

Médico veterinário pela Escola Nacional de Veterinária (1933) cursou história natural na Escola de Ciências da UDF. Diplomando-se em 1938, passou a integrar a equipe do Instituto Oswaldo Cruz, tendo se tornado especialista de renome em entomologia e malacologia. No magistério, foi professor catedrático da Universidade Rural. É membro da Academia Brasileira de Ciências.

Inácio Manoel Azevedo do Amaral (1883/1950)

Teve atuação destacada em todo o movimento científico brasileiro deste século, notadamente a partir da criação da Academia Brasileira de Ciências, de que foi membro ativo e cuja presidência exerceu no biênio 1939/1941.

Concluiu a Escola Naval na turma de guardas-marinhas de 1900, ingressando desde logo no magistério militar, como professor da Escola Naval. Mais tarde, em 1912, fez concurso para a Escola Politécnica. Foi ainda professor da Escola Normal e do Colégio Pedro II.

Em sua carreira na Escola Naval, chegou a catedrático de termodinâmica, caldeiras e combustíveis, em 1922, posteriormente transferido para a cadeira de balística. Em 1924, foi nomeado chefe do Departamento de Artilharia e, em 1931, chefe do Departamento de Ensino de Armamento. Na Politécnica foi livre docente de geometria analítica e cálculo infinitesimal e, em 1927, professor catedrático por concurso.

Pertenceu ao Conselho Universitário e ao Conselho Nacional de Educação, tendo sido diretor da Escola de Engenharia (1942) e reitor da Universidade do Rio de Janeiro, então denominada do Brasil (1945/1948).

Pertenceu a outras instituições científicas do país, além da Academia Brasileira de Ciências, e do estrangeiro. Publicou diversos trabalhos científicos, quase todos de matemática.

João Moojen de Oliveira (nascido em 1904)

Assumiu a cadeira de biologia, na Escola de Ciências da Universidade do Distrito Federal, em 1938. Anteriormente, exercera as funções de professor de genética na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa. Entre 1942 e 1945, fez doutoramento em vertebrados, biologia e paleontologia nas Universidades de Berkeley e Kansas, nos Estados Unidos. Nos dois decênios subseqüentes ocupou-se de complementar a coleção de mamíferos brasileiros do Museu Nacional, colocando-a entre as maiores do mundo. Descreveu dois gêneros e quinze espécies novas de mamíferos. Desenvolveu um novo método de extermínio de murídeos (ratos).

Joaquim Costa Ribeiro (1906/1960)

Diplomou-se pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro, em 1928, passando desde

logo a integrar o corpo docente, como assistente da cadeira de física. Em 1933 foi aprovado em concurso para livre-docente.

Foi catedrático de física experimental da Escola de Ciências da UDF e, nessa condição, transferiu-se para a então criada Faculdade Nacional de Filosofia. Efetivou-se na cadeira, mediante concurso, em 1946. Posteriormente foi chefe do Departamento de Física e sócio fundador do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas.

Inicou sua atividade científica em 1940, com trabalhos originais sobre um novo método para a realização de medidas de radioatividade e aplicação desse método ao estudo de minerais radioativos brasileiros. Em 1942, em colaboração com o professor italiano Luigi Sobrero, da Universidade de Roma e que lecionou na Faculdade de Filosofia do Rio de Janeiro, desenvolveu a construção de um novo tipo de aparelho de polarização autocolimador, especialmente indicado para estudos de fotoelasticidade. Em 1943 iniciou, em colaboração com o professor Bernhard Gross, estudos experimentais sobre propriedades dielétricas da cera de carnaúba. Em prosseguimento a esses trabalhos descobriu, em 1944, um novo fenômeno físico, de caráter muito geral, consistindo na produção de cargas elétricas associadas a mudanças de estado físico de dielétricos, em que uma das fases é sólida, fenômeno que denominou "efeito termo dielétrico" e que foi incorporado à física com o nome de efeito Costa Ribeiro. Essa descoberta despertou grande interesse nos círculos científicos internacionais. A propósito do tema, ministrou cursos na Sorbonne e no Instituto de Física de Strasbourg (1945), no Massachussets Institute of Technology e na Universidade de Yale (1945).

Incumbido de saudá-lo na oportunidade da entrega do prêmio Albert Einstein, da Academia Brasileira de Ciências, Bernhard Gross tivera oportunidade de afirmar: "Uma descoberta feita é, de certo modo, algo impessoal. Toma vida própria independente. Mas o caminho que levou a ela revela uma atitude fundamental: os traços característicos do descobridor. . . O efeito termodielétrico não foi descoberto num laboratório estrangeiro de tradição antiga, a pesquisa não foi orientada por nenhum mestre experimentado — tudo foi feito por um único homem isolado num laboratório brasileiro. . . Tanto mais admirável é a descoberta quando se julga o fato não apenas pelo mérito intrínseco que possui, mas pelas condições em que foi realizada".

Costa Ribeiro era membro da Academia Brasileira de Ciências, da Societé Philomatique de Paris, da Associación Física Argentina, da American Physical Society e da congênere alemã. Exerceu diversas funções públicas, entre outras a de diretor-geral da Divisão Técnico-Científica do Conselho Nacional de Pesquisas. Foi membro do Conselho Consultivo e da Secretaria Executiva do Comitê das Nações Unidas para aplicações pacíficas da energia nuclear, com sede em Viena.

José Lacerda de Araújo Feio (1912/1973)

Tendo concluído a Faculdade de Medicina, em 1936, matriculou-se no curso de história natural da Escola de Ciências da UDF, formando-se quando esta já havia sido incorporada à Faculdade Nacional de Filosofia, em 1940. Ingressou no Museu Nacional como pesquisador em zoologia. Foi diretor dessa instituição de 1967 a 1970. Entre outros trabalhos publicou os seguintes livros: *Sinopse de sistemática zoológica* e *Apreciação litográfica sobre sinopse de sistemática zoológica.*

José Leite Lopes (nascido em 1918)

Diplomou-se em química industrial pela Escola de Engenharia de Pernambuco (1939) e foi da primeira turma de formandos do Curso de Física da então criada Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (1942). Fez o doutorado em física na Universidade de Princenton e, de volta ao Brasil, tornou-se catedrático de física teórica da Faculdade Nacional de Filosofia. Na faculdade foi ainda chefe do Departamento de Física.

Sócio fundador do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, ocupou nessa entidade os cargos de chefe do Departamento de Física Teórica e diretor científico.

Membro da Academia Brasileira de Ciências e da American Physical Society.

Lauro Travassos (1890/1970)

Integrou o grupo de professores responsáveis pela implantação da Escola de Ciências da UDF. Diplomou-se pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1911, passando a integrar os quadros do Instituto Oswaldo Cruz, como pesquisador e especialista em helmintologia e entomologia. Foi professor da Escola Nacional de Veterinária e da Escola de Medicina da USP. Autor do livro *Introdução ao estudo da helmintologia* (1950). Grande colecionador e viajante, excursionou pela maior parte do território nacional. Publicou numerosas memórias e comunicações científicas. Pertenceu à Academia Brasileira de Ciências.

Lélio Gama (1892/1981)

Discípulo de Amoroso Costa, na Escola Politécnica, participou ativamente de todo o movimento que se seguiu à criação da Academia Brasileira de Ciências. Desde jovem seu interesse principal voltou-se para a matemática e a astronomia, ingressando nos quadros do Observatório Nacional. Foi diretor dessa instituição, a partir de 1952. Apoiou com entusiasmo a criação da Universidade do Distrito Federal, tendo pronunciado a aula inaugural de seus cursos, em 1935. Dirigiu a seção de matemática da Escola de Ciências.

No observatório, dedicou-se em especial às seguintes pesquisas: latitudes e sua variação, magnetismo terrestre e flutuações anuais do eixo da terra. É autor de inúmeros trabalhos de matemática.

Levi Carneiro (1882/1971)

Foi o primeiro presidente da Associação Brasileira de Educação, à qual prestou grande colaboração no ciclo inicial de sua formação, embora se dedicasse sobretudo ao direito. Alcançou grande notoriedade nos meios jurídicos, onde foi presidente da Ordem dos Advogados do Brasil, consultor jurídico do Ministério das Relações Exteriores, consultor geral da República e juiz da Corte Internacional de Justiça, sediada em Haia. Foi membro da Academia Brasileira de Letras.

Licínio Cardoso (1852/1926)

Foi um dos últimos positivistas da Escola Politécnica, tendo se negado perempto-

riamente a reconhecer a validade da ciência que se estabeleceu a partir dos começos do século.
Nasceu em Lavras no Rio Grande do Sul e ingressou no serviço militar, no Rio de Janeiro, em 1873, aos 21 anos de idade, sendo admitido como aluno da Escola Militar em começos de 1877, concluindo o curso de engenharia militar em 1879. Em 1880 passava a fazer parte do corpo docente do Curso Preparatório. Depois da República, transferiu-se para a cadeira de sociologia e moral da Escola Militar. Em 1887 foi nomeado lente de mecânica racional da Escola Politécnica, depois de haver-se classificado em primeiro lugar no concurso então realizado, abandonando a carreira militar. Manteve, entretanto, a condição de professor da Academia. Integrou a comissão de professores enviada por Benjamin Constant à França, onde permaneceu ao longo do ano de 1892.

Na Academia Militar, Licínio Cardoso foi conquistado para o positivismo de Augusto Comte por Benjamin Constant, que fora seu professor. À difusão do comtismo dedicaria seu magistério, tanto na Academia Militar como na Escola Politécnica.

Em 1895, aos 43 anos de idade, matriculou-se na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Desejava o diploma de médico para dedicar-se à homeopatia. Formando-se em 1900, inicia a carreira de médico homeopata. Tornou-se presidente do Instituto Hahnemaniano em 1912, e é o artífice da criação da Faculdade Hahnemaniana, no ano seguinte. Seu falecimento ocorreu em Lisboa, em 1926, em vista da circunstância de ter seguido para a Europa, a fim de assistir o conclave internacional de homeopatia.

O Instituto Hahnemaniano publicou, ainda em 1926, um livro dedicado à memória de Licínio Cardoso, do qual consta alguns dos artigos de sua autoria, inclusive o de combate à física de Einstein, denominado "Relatividade imaginária". Além desses ensaios, escreveria o livro intitulado *O ensino que nos convém* (Anuário do Brasil, Rio de Janeiro, 1922) de combate à reforma de 1925. Sua filha Leontina Licínio Cardoso escreveria a sua biografia *(Licínio Cardoso, seu pensamento, sua obra, sua vida.* Rio de Janeiro, Valverde, 1944).

Luiz Freire (1896/1963)

Professor da Escola de Engenharia de Pernambuco, participou ativamente de todo o movimento em prol do acompanhamento dos novos caminhos encetados pela matemática e pela física e em favor da criação de escolas aptas a formar pesquisadores e cientistas. A par disto, contribuiu diretamente para a formação científica de diversos jovens, entre outros Mario Schemberg e Leite Lopes, que iriam tomar a seu cargo a realização do projeto das gerações anteriores no que respeita à implantação da pesquisa dedicada à física nuclear.

Tendo se dedicado ao magistério secundário, na década de vinte, foi mais tarde diretor da Educação Normal de Pernambuco. Tornou-se professor catedrático de física da Escola de Engenharia em 1934. Em 1938, por alguns meses, dirigiu os cursos de Matemática da Escola de Ciências da Universidade do Distrito Federal. Em Pernambuco, foi presidente do Conselho Deliberativo do Instituto Tecnológico e, a partir de 1950, passou a integrar o corpo docente da Escola de Química. Tendo permanecido na Escola de Engenharia, ali organizou, em 1954, o Institu-

to de Física e Matemática, que contou com a colaboração de diversos matemáticos e físicos portugueses, entre outros Alfredo Gomes Pereira e Manoel Zaluar.

Luiz Freire foi membro do Conselho Nacional de Pesquisas, desde sua fundação em 1951, até o falecimento. Era membro da Academia Brasileira de Ciências, onde teve atuação destacada. Participou do Segundo Colóquio Internacional de Lógica Matemática, realizado em Paris, em agosto de 1952.

Publicou diversos ensaios e memórias, além destas teses: *Da ciência Matemática, sua Metodologia*, e *Bases para uma Axiomática da Termodinâmica.* Estudou o pensamento matemático de Gomes Teixeira e Teodoro Ramos e, na sessão conjunta da Academia Brasileira de Ciências e do CNPq, estudou a obra de Roberto Trompowski, por ocasião da comemoração do centenário de seu nascimento, em 1953. Colaborou nos *Anais da Academia de Ciências e na Gazeta Matemática* de Lisboa.

Na sessão da academia dedicada à sua memória, coube ao antigo discípulo, Leite Lopes, traçar-lhe o perfil. Nesse discurso teria oportunidade de assinalar: "A ciência brasileira deve hoje muito dos seus melhores valores à ação catalizadora de Luiz Freire no Recife — Mario Schemberg, Leopoldo Nachbin, Hervásio de Carvalho, Maria Laura Moutinho, Leite Lopes, Samuel MacDowell, Ricardo Palmeira, Fernando de Souza Barros, Manfredo Perdigão, Sônia Santos, Rômulo Maciel, Francisco Brandão, entre outros".

Luiz Emídio de Melo Filho (nascido em 1913)

Cursou a Faculdade de Medicina da Universidade do Brasil, diplomando-se em 1939, e, simultaneamente, a Escola de Ciências da UDF. Ingressou no Museu Nacional em 1944, especializando-se em pesquisa botânica.

Diretor do Museu Nacional a partir de 1976.

Manoel Amoroso Costa (1885/1928)

Considerado como um dos maiores matemáticos do país, tendo alcançado reconhecimento internacional, embora falecido prematuramente, aos 43 anos de idade, é sem dúvida, o autor da hipótese de que a universidade brasileira deveria estruturar-se para permitir o desenvolvimento da pesquisa científica, tendo como núcleo principal a Faculdade Superior de Ciências. No movimento desencadeado na segunda metade dos anos vinte essa idéia grangeou inúmeros adeptos e assumiu as dimensões que foram caracterizadas. A incumbência de levar à prática semelhante projeto acabaria assumida por dois de seus discípulos: Teodoro Ramos e Roberto Marinho de Azevedo, o primeiro em São Paulo, e o segundo no Rio de Janeiro.

Amoroso Costa diplomou-se pela Escola Politécnica com apenas 21 anos de idade, em 1906. Em 1912 seria admitido como membro de seu corpo docente. Seu magistério dedicou-o à eliminação da influência de Augusto Comte nos meios científicos brasileiros, tarefa iniciada na Politécnica por Otto de Alencar (1874/1912). Seria em parte bem sucedido. No que respeita à possibilidade da intelectualidade brasileira ter acesso à nova física combatida pelos positivistas, foi no-

tável a contribuição de Amoroso Costa. Desejava, entretanto, manter o interesse pela filosofia da ciência, no que, entretanto, não logrou formar discípulos.

Estudou durante mais de três anos na França, nos começos da década de vinte, tendo freqüentado o curso de *Teoria do movimento da lua,* de Andoyer, por exigência de suas atribuições docentes, e dois cursos de filosofia, para atender à sua curiosidade intelectual: *Introdução à filosofia das ciências,* de Abel Rey, e *Teoria do conhecimento,* de Leon Brunschvicg. Mais tarde, ministraria cursos de sua especialidade na Universidade de Paris tendo, segundo Miguel Osório de Almeida, deixado profunda impressão entre os professores daquela instituição.

Amoroso Costa deixou obra significativa de matemática, astronomia e física e um longo ensaio sobre a teoria da relatividade (Rio de Janeiro, 1922). Os seus trabalhos relacionados à filosofia das ciências foram em parte reeditados recentemente (*As idéias fundamentais da matemática e outros ensaios,* São Paulo, Editoras Grijalbo/USP, 1971). Lélio Gama teria oportunidade de dizer que o talento de Amoroso Costa, "como aquela força celeste que faz surgir subitamente uma nova estrela no espaço, fez fulgurar em dia a celebração do Brasil no seio das constelações científicas do mundo".

Manoel Lourenço Filho (1897/1970)

Foi presidente da Associação Brasileira de Educação e participou ativamente de todo o movimento educacional desde os começos da década de vinte, quando se incumbiu da reforma do ensino público no Ceará (1922/1923). Nos anos trinta foi sucessivamente diretor geral do Ensino Público em São Paulo, membro do Conselho Nacional de Educação e diretor geral do Departamento Nacional de Educação. O governo deu-lhe a incumbência, em 1938, de organizar o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), que implantou e dirigiu até 1946. Fundou, em 1944, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* De 1947 a 1951 voltou a exercer as funções de diretor geral do Departamento Nacional de Educação.

Esteve sempre vinculado ao magistério, inicialmente em São Paulo e, posteriormente, no Rio de Janeiro, onde integrou o corpo docente da UDF e, depois, da Faculdade Nacional de Filosofia.

Suas obras completas, em 10 volumes, foram publicadas pela Editora Melhoramentos, destacando-se seus livros *Introdução ao Estudo da Escola Nova (1930)* e *Tendências da Educação Brasileira* (1940).

Miguel Osório de Almeida (1890/1953)

Diplomado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, dedicou-se à pesquisa, ao magistério e à divulgação científica, tendo sido um dos grandes animadores do movimento desencadeado pela Academia Brasileira de Ciências em prol do desenvolvimento científico, em geral, e da criação da universidade, em particular.

Foi diretor do Laboratório de Fisiologia do Instituto Oswaldo Cruz e professor da disciplina na Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, que daria origem à Universidade Rural. Na Academia Brasileira de Ciências ocupou sucessivamente os cargos de secretário-geral, vice-presidente e presidente. Em decorrên-

cia dos acordos de intercâmbio cultural franco-brasileiro, foi professor visitante na Faculdade de Ciências de Paris, em 1927 e 1932.

Era livre docente de fisiologia, física biológica e higiene; membro de diversas associações científicas internacionais; doutor *Honoris Causa* das Universidades de Paris, Lion e Argel; e membro da Academia Brasileira de Letras.

Colaborou com grande freqüência na imprensa periódica, reunindo posteriormente em livros os artigos e ensaios assim divulgados (*Homens e coisas de ciências,* 1925; *Vulgarização do saber,* 1931; *Ensaios, críticas e perfis,* 1938). Redigiu inúmeras memórias para revistas científicas editadas no país e no estrangeiro, sendo ainda autor do *Tratado elementar de fisiologia.*

Newton Dias dos Santos (nascido em 1916)

Licenciado em história natural pela Escola de Ciências da Universidade do Distrito Federal (1938), doutorou-se nessa disciplina, em 1950, na Faculdade Nacional de Filosofia. Formou-se igualmente em medicina (1940) pela Faculdade de Medicina da Universidade do Rio de Janeiro (à época denominada Universidade do Brasil).

Logo após a formatura, passou a integrar o quadro de pesquisadores do Museu Nacional, tendo se tornado conhecido entomologista, com grande número de trabalhos científicos publicados.

Exerceu as funções de diretor do Museu Nacional no período 1961/1964.

Oswaldo Frota Pessoa (nascido em 1917)

Diplomou-se em história natural pela Escola de Ciências da UDF (1938) e em medicina pela Faculdade de Medicina da então denominada Universidade do Brasil (1941). Cursou técnicas de pesquisas biológicas no Instituto Oswaldo Cruz em 1941. Doutorou-se em história natural na Faculdade Nacional de Filosofia.

Em seguida à formatura, ocupou-se de pesquisa, dedicando-se posteriormente ao magistério, primeiro na Faculdade Nacional de Filosofia (1948/1958) e depois na Faculdade de Filosofia da USP.

Autor de diversos trabalhos e pesquisas nos campos da genética humana e da citogenética, sendo membro das Sociedades Brasileiras de Botânica e de Genética.

Raul Leitão da Cunha (1881/1947)

Ocupa um lugar central na história da universidade brasileira. Como reitor da Universidade do Rio de Janeiro, implantou os cursos de ciências, destinados à formação de cientistas, pesquisadores e professores, tendo, com vistas a esse fim, liderado o processo de absorção da UDF e sua transformação na Faculdade Nacional de Filosofia. Nesse período inicial, acumulou as funções de reitor da universidade e diretor da faculdade, desde que vinculava o processo de consolidação da primeira aos destinos da última. Além disto, como ministro da Educação do governo de transição que se implantou no país, em seguida à deposição de Vargas em 1945, elaborou e obteve a promulgação do Decreto-Lei nº 8.393, de 17 de de-

zembro de 1945, concedendo à universidade autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar.

Médico patologista, diplomou-se pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1903. No mesmo ano seguiu para a Europa, a fim de especializar-se em anatomia patológica. Ingressou no magistério em 1907, ocupando a cátedra de histologia e passando, mais tarde, para a de microbiologia e, finalmente, para a de anatomia patológica. Foi diretor da Instrução Pública (1919/1920) e da Saúde Pública (1920/1926). Ocupou igualmente cargos no legislativo, tendo sido vereador no Distrito Federal e deputado à Assembléia Constituinte de 1933. Publicou diversos trabalhos de sua especialidade.

Roberto Marinho de Azevedo (1878/1962)

Professor da Escola Politécnica, assume posição de evidência, na década de vinte, entre os divulgadores da teoria da relatividade. Com semelhante objetivo escreve na *Revista Brasileira de Engenharia* e na *Revista de Ciências*, órgão da Academia. Nesta, em 1926, responde às objeções levantadas pelos positivistas brasileiros. Participa do movimento da ABE em prol de uma universidade que complemente o ensino superior, ministrando cursos de ciência pura, além do ensino profissional. Coube-lhe, no Rio de Janeiro, a exemplo do que faria Teodoro Ramos em São Paulo, a tarefa de liderar a realização desse projeto, em caráter pioneiro, na condição de diretor da Escola de Ciências da Universidade do Distrito Federal.

Foi membro da Academia Brasileira de Ciências, onde desempenhou cargos de direção.

Vicente Licínio Cardoso (1890/1931)

Foi dirigente da Associação Brasileira de Educação, em sua fase inicial. Concluiu o curso de engenheiro-arquiteto da Escola Politécnica em 1913. Em 1917 foi aprovado no concurso da cadeira de história da arte, da Escola Nacional de Belas Artes, tendo concorrido com a tese intitulada *Filosofia da Arte*. Publicou diversos livros, entre outros: *Pensamentos brasileiros, Afirmações e comentários* e *À margem da história do Brasil*. Era filho de Licínio Cardoso.

Teodoro Ramos (1895/1935)

Diplomou-se em 1916 pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro, tendo acompanhado o movimento de renovação científica liderado, entre outros, por Amoroso Costa. Ingressou na Academia Brasileira de Ciências, em sua fase inicial, e participou ativamente de seus trabalhos.

Logo após a formatura, radicou-se em São Paulo, tornando-se catedrático de física e matemática da Escola Politécnica.

Teve posição das mais destacadas na criação da Universidade de São Paulo, primeiro como animador de todos os debates então realizados, em prol da criação das Escolas Superiores de Ciências, destinadas a formar cientistas e pesquisadores, e, mais tarde, como integrante do núcleo dirigente encarregado de sua estruturação. Nessa qualidade, incumbiu-se da contratação de professores estrangeiros

na Europa. É de sua iniciativa a mobilização dos professores alemães e de outras nacionalidades que colaboraram na Implantação da Faculdade de Filosofia da USP.

Viktor Leinz (nascido em 1904)

Nasceu em Heidelberg, Alemanha, tendo se graduado em geologia na universidade dessa cidade e concluído curso de pós-graduação em petrografia de sedimentos.

Transferiu-se para o Brasil em 1935, contratado pelo Departamento de Produção Mineral. Nesse período, integrou igualmente o corpo docente da Escola de Ciências da UDF. Mais tarde, ingressou na USP, como chefe do Departamento de Geologia e Paleontologia (a partir de 1949).

Membro da Academia Brasileira de Ciências, é autor de extensa bibliografia dedicada à geologia do Brasil.

Do Centro D. Vital à Universidade Católica*

Tânia Salem

INTRODUÇÃO

O propósito desse trabalho é o de reconstruir o trajeto verificado entre a fundação do Centro D. Vital do Rio de Janeiro (1922) – de onde eclode o movimento católico leigo nos anos 20 – e a criação das Faculdades Católicas, futura Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1941. Enfocar-se-á no ideário católico que justifica e impulsiona a criação de um estabelecimento próprio de ensino superior e, paralelamente, se buscará depreender os elos institucionais intermediários entre as duas referidas organizações. Ainda que o interesse central se refira à atuação da Igreja na esfera da educação superior, incursiona-se também na postura por ela assumida, nessas duas décadas, frente aos debates pedagógicos sobre os outros níveis do ensino.

Após um breve histórico sobre a emergência do movimento de "reação católica" na década de 20, dividiu-se o exame da questão segundo um marco cronológico relacionado à dinâmica interna do grupo católico e que se refere à mudança na chefia do Centro D. Vital. O primeiro período – que vai de 1922 a 1928 – cobre os anos em que a liderança do laicato coube a Jackson de Figueiredo; o segundo compreende de 1928 a 1941, quando o movimento se encontrava encabeçado por Alceu Amoroso Lima. Embora a presença de Alceu como presidente da ação católica tenha persistido mesmo após 1941, o corte efetuado nessa data se

---

* Trabalho realizado no Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ). Agradecemos ao Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), na pessoa de Lúcia Lippi de Oliveira – coordenadora do Projeto Brasiliana – por ter colocado à nossa disposição o material e as pesquisas realizadas pela equipe sobre o movimento católico dos anos 20. Somos também gratos a Simon Schwartzman, Regina Lúcia Morel e Renato Boschi pelos comentários e sugestões feitos ao trabalho. E ainda, ao professor Alceu Amoroso Lima e ao padre Pedro Belisário Velloso que nos concederam entrevistas, permitindo clarificar alguns pontos obscuros da trajetória educacional católica.

justifica por ser este o ano em que se funda a Universidade Católica — tratada aqui como o coroamento do empenho da Igreja do domínio da educação superior.

A substituição na chefia do laicato, ocasionada pela morte de Jackson de Figueiredo, implicou em uma nova orientação imprimida ao movimento de um modo geral e que se refletiu, de igual maneira, na própria estratégia de condução do grupo no setor educacional. Ademais, e não menos importante, é o fato de que o critério cronológico proposto coincide, a grosso modo, com duas outras ordens de fatores, externos ao movimento, que são também cruciais para compreender a dinâmica do comportamento da Igreja frente à esfera do ensino. Referimo-nos, de um lado, a acontecimentos políticos relevantes na conjuntura nacional que conduziram a uma reavaliação do papel da Igreja enquanto agente de sustentação social e política e, de outro, ao acirramento dos embates pedagógicos.

De fato, pode-se atribuir aos primeiros anos da década de 30 o caráter de um divisor de águas entre dois momentos bastante configurados na história do grupo católico no que tange às disputas educacionais. No contexto dos anos 20, o tema da educação adquiriu um lugar de proeminência na arena dos debates no país. Alguns grupos políticos da sociedade civil, que no período estruturavam projetos de reconstrução nacional, passaram a conceber a escolarização como o instrumento-chave para responder às crises que assolavam a cena brasileira e para afirmar as bases da nacionalidade. Os católicos já esboçavam, nesse período, uma sistematização de seu ideário pedagógico e ensaiaram — ainda que de forma tímida e pouco articulada, sobretudo se comparada com sua ação no momento subseqüente — suas primeiras reivindicações no campo educacional. Entretanto, sob a égide da República Velha, a Igreja — embora adquirindo maior visibilidade pública graças ao movimento de mobilização do laicato — não chegou a se constituir, efetivamente, em uma força política expressiva, mostrando-se incapaz de fazer valer suas demandas na esfera do ensino.

A derrocada da Primeira República forneceu à Igreja uma situação propícia para suplantar o ostracismo a que tinha sido relegada pela Constituição de 1891, de inspiração positivista. A debilidade endêmica da ordem política instaurada no país com a Revolução de 30 converteu-a em uma força social de peso para a legitimação do novo arranjo de poder. Como ficará evidenciado, a questão educacional se configurou, no período, em um importante elemento de barganha que viabilizou a reaproximação entre a Igreja e o Estado. Assim, foi nesse segundo momento que as lideranças leigas e eclesiásticas, em troca do suporte ao regime, conseguem ver realizadas algumas de suas demandas centrais no setor de ensino. Além disso, a crescente estruturação e afirmação alcançadas pelo movimento católico nessa etapa permitiram também que o grupo empreendesse, em caráter particular, iniciativas relevantes no campo da educação superior.

Pode-se afirmar que, em termos ideais, o projeto último da Igreja era o de recuperar a posição privilegiada e quase monopólica por ela desfrutada no universo cultural e educacional da Colônia. Segundo sua ótica, este era o papel que lhe cabia, por direito sobrenatural, mas que lhe fora usurpado no século XVIII quando Pombal expulsou os jesuítas do país. Na perspectiva da liderança católica, reconquistar essa influência significaria, a um só tempo, disseminar seu poder de influência na nova conjuntura e solucionar os impasses que afligiam a Nação. Pautada nessas premissas, a Igreja formulou, no período, um programa delibera-

do para recristianizar a sociedade e a própria instituição do Estado — tarefa que se viabilizaria, basicamente, através da ressocialização das elites dirigentes segundo os princípios cristãos.

No entanto, as pretensões pedagógicas católicas esbarraram em propostas educacionais alternativas e mesmo antagônicas às suas que se articulavam, com maior nitidez, nesse momento. O contexto dos anos 30 presenciou, sobretudo até 1937, um aguçamento dos debates pedagógicos nos quais se destacou, como o principal concorrente e opositor aos católicos, o grupo dos "educadores profissionais" identificados com o movimento da Escola Nova. O Estado recém-implantado, sem uma diretriz educacional definida e buscando sempre soluções conciliatórias, oscilava entre as duas tendências, atendendo as reivindicações ora de um, ora do outro grupo em litígio.

Aprofundando a concepção já elaborada no decênio anterior, a década de 30 conferiu à escola o papel de agente de primeira ordem para modificações sociais mais profundas. Em outras palavras, veicula-se a crença de que a reforma educacional se constituía na peça chave para a reconstrução nacional. Essa supervalorização ideológica do processo educacional, compartilhada tanto pelos católicos quanto pelos escolanovistas, reforça a percepção do sistema escolar como um valioso recurso de poder. Por conseguinte, a disputa pelo controle desse sistema deve ser interpretada também como uma disputa política: o confronto entre as diversas filosofias pedagógicas em pauta evidenciava, em última instância, a concorrência entre projetos alternativos de reconstrução nacional. O objetivo desse trabalho é o de delinear o projeto elaborado pelos católicos e ver como ele se retraduz e se especifica no seu ideário pedagógico e nas suas conquistas no setor educacional[1].

Cabe ainda uma última observação: a própria estrutura altamente hierarquizada da Igreja Universal impõe a necessidade de se pensar as Igrejas de âmbito nacional como células desse conjunto mais amplo. As relações destas últimas para com

---

[1] Em trabalho recentemente publicado, Cury (1978) analisa o debate entre a visão pedagógica liberal — expressa no movimento da Escola Nova — e a católica, para o período de 1930 a 1934. Sustenta o autor que o horizonte intelectual dos dois grupos era comum no sentido de que as reformas por eles propugnadas visavam, em última medida, à manutenção da ordem capitalista. Entretanto, embora sendo representantes da classe dominante, católicos e liberais se constituíam em dois segmentos da mesma. A própria pedagogia desenvolvida por cada um deles apontaria para as frações de classe a cujos interesses serviam: a proposta católica expressaria a "continuidade de uma política educacional mais adequada ao modelo oligárquico" (p. 25), enquanto que a dos pioneiros buscaria "uma adaptação da política educacional ao processo econômico gerado pelas novas forças produtivas, bem como a adaptação do capitalismo dependente periférico pela reforma educacional dentro do processo de urbanização" (p. 25). Num certo sentido, essa perspectiva encontra suporte no trabalho de Velloso (1978) sobre a análise temática da revista católica *A Ordem* para o período compreendido entre 1921 a 1937. A autora destaca a presença de artigos aí publicados que, com um caráter nitidamente antiurbanista e antiindustrialista, apologizam a "vocação ruralista natural" do brasileiro (p. 127 e 141). Embora não descartando a importância desse tipo de discussão não há, por parte desse trabalho, o propósito de aprofundar essa vertente explicativa. Tal tarefa exigiria uma investigação mais cuidadosa em uma área que transcende os limites deste texto.

a Santa Sé se configuram como relações de nítida subordinação, cujas orientações gerais a serem seguidas são ditadas e veiculadas sobretudo por meio de encíclicas papais. No período sobre o qual versa esse trabalho, alguns documentos foram emitidos por Roma, pronunciando-se não só a respeito das diretrizes gerais a serem seguidas pela ação católica mas, também, de modo mais específico, sobre os princípios educacionais da Igreja. Essa contextualização é importante para que se tenha em mente que aquilo que será aqui narrado, encontrava suporte, em linhas gerais, em determinações superiores. Não obstante, esse artigo não faz referências explícitas a esses comandos de Roma. Entre outros motivos, essa decisão se justifica de um lado, pela própria flexibilidade relativa de interpretações autorizada pelas encíclicas. E, mais importante ainda, porque a concretização desses desígnios reside, em última instância, em fatores específicos a cada país que escapam ao controle hierárquico da Santa Sé. No caso brasileiro, por exemplo, o surgimento de lideranças eclesiásticas e leigas dispostas a fazer reviver o catolicismo no Brasil e também as relações particulares que se estabelecem entre a Igreja e o Estado se constituíram, de fato, nos elementos que possibilitaram a mediação entre as ordens superiores de Roma e os resultados efetivamente alcançados. Sustentamos que esses fatores intervenientes, mais do que as diretrizes da Santa Sé, são os responsáveis últimos pelos sucessos alcançados pelo movimento de reação católica dos anos 20.

O PANORAMA HISTÓRICO DOS ANOS 20

O processo de diferenciação da economia brasileira a partir do final do século passado e princípio deste — evidenciado na expansão da lavoura cafeeira, no tímido desabrochar da indústria, no aceleramento do processo de urbanização e na emergência de um mercado interno — foi acompanhado por uma maior complexificação da estrutura social. O crescimento das camadas médias urbanas, a constituição do proletariado e da burguesia industrial, o incremento da imigração européia e a crescente organização e autonomia das Forças Armadas acusam a presença de novos atores que passam a exigir uma ampliação nas bases de representatividade do sistema vigente.

As aspirações políticas das forças sociais emergentes esbarram com a rigidez da máquina político-administrativa, consolidada durante a primeira república. Nessa configuração, as oligarquias agroexportadoras — sob a hegemonia da burguesia cafeeira — detinham o controle sobre os principais recursos de poder na sociedade, e seus interesses predominavam não só no plano federal mas também no estadual, tanto no Legislativo quanto no Executivo.

No entanto, a crise decorrente da Primeira Guerra Mundial (com a diminuição dos vínculos de dependência externa), os sinais de abalo e desgaste no interior do próprio pacto oligárquico e a crescente pressão das novas camadas sociais evidenciam, ao mesmo tempo que estimulam, o enfraquecimento do regime político estabelecido.

A cena brasileira na década de 10 e, em especial, na de 20, ver-se-á assolada por uma intensa mobilização da sociedade civil. Revelando uma ambiência de insatisfação e de busca de novas alternativas, as camadas urbanas se organizam em partidos de âmbito estadual, em movimentos político-sociais, procurando impor

seus projetos e demandas, que visavam ou à conservação ou à reformulação da ordem social vigente.

Os conflitos sociais e a efervescência ideológica se manifestam nas greves operárias e no maior grau de perturbação provocado pelas campanhas presidenciais. O ano de 1922 é expressivo desse clima geral: presencia-se a concretização da inquietude cultural e estética com a Semana da Arte Moderna, a fundação do Partido Comunista do Brasil e a agitação nos quartéis, colocando em cena os movimentos tenentistas.

Esses grupos descontentes ignoravam ou excluíam a Igreja de seus programas e soluções. Como assinala Iglésias, as camadas mais importantes da intelectualidade brasileira provinham, nesse momento, de círculos positivistas, evolucionistas ou, pelo menos, indiferentes ao catolocismo (1971, p. 132). Diante desse cenário em convulsão e sob a ameaça de se ver marginalizada do processo político nacional, as cúpulas eclesiástica e laica deslancham uma estratégia de autodefesa e se organizam dando início ao que se convencionou chamar de "reação católica". Esse movimento assumiu posição de destaque no contexto brasileiro a partir dos anos 20, configurando-se em um importante núcleo aglutinador da sociedade civil, ainda que restrito, basicamente, aos estratos médios e superiores. O "renascimento católico" se formalizou com a criação da revista *A Ordem* (1921) e do Centro D. Vital (1922), instituição que congregou a intelectualidade católica e da qual se irradiou, nas duas décadas seguintes, um amplo movimento de apostolado.

A REAÇÃO CATÓLICA

O alcance e o significado dessa revitalização do catolicismo brasileiro só podem ser corretamente avaliados e compreendidos, quando se considera a posição e o papel desempenhado pela Igreja na Monarquia e nos dois primeiros decênios da República.

De uma situação de inegável predomínio cultural na época colonial, a Igreja é colocada, ao longo do Império, numa posição nitidamente subalterna face ao poder temporal. Recorrendo, mais uma vez, a Iglésias: "como resultado da Constituição de 1824, a religião católica é a oficial; estabelece-se o regalismo. A associação do Estado e da Igreja conduzirá a uma Igreja submetida; o prestígio da maçonaria e o culto de valores leigos fazem dela algo de convencional, sem maior vigor, uma força como as outras. A submissão ao poder civil é reconhecida pelos próprios membros do clero, tão entranhado é o espírito regalista, origem de questões que se arrastam ao longo do Império, em que a religião é sempre vencida, em que se impõem os elementos leigos" (1971, p. 131).

A relação entre a Monarquia e a Igreja só foi abalada pela Questão Religiosa (1873) quando o bispo D. Vital, visando à transformação da Igreja em força atuante, reivindica liberdade de decisão em matéria eclesiástica[2]. Mas, passado

---

[2] Sadek considera esse episódio como o primeiro ensaio da "reação católica" que se consolida nos anos 20 (1978, p. 100).

este incidente, reacomodam-se as relações e a Igreja volta à situação de marasmo que a caracterizava.

A República, nascida sob inspiração positivista, declara-se leiga e promove a separação dos dois poderes. Se por um lado a Igreja se viu privada dos privilégios que desfrutava no Império, por outro passava a dispor, potencialmente, de uma margem mais elástica de atuação decorrente da liberdade institucional e organizacional obtida graças ao novo arranjo político. É nesse momento que surge, nos meios católicos, uma proposta de radicalizar a conduta da Igreja. Ela é apresentada por Júlio Maria, que defende o afastamento dos poderes dominantes em prol de uma maior aproximação com as massas. A hierarquia eclesiástica, no entanto, optou por aderir à ordem vigente. Por conseguinte, as relações entre Igreja e Estado não sofrem abalos significativos e o ajustamento à nova conjuntura se processa de modo não traumático. Os dois primeiros decênios do regime republicano são caracterizados pela letargia e passividade nos meios católicos brasileiros[3].

O primeiro sinal mais vigoroso de oposição ao espírito acomodatício da Igreja, e que se converte no baluarte da "reação católica" é a carta pastoral de 1916 de D. Leme, recém-nomeado arcebispo da diocese de Olinda e Recife[4]. Nesse documento está preconizado o esboço dos principais fundamentos que governam o movimento que se estrutura nos anos seguintes.

O pressuposto primeiro em que se baseia a pastoral é o da identificação do Brasil como um país essencialmente católico. Embora constituindo a quase totalidade da Nação, os católicos — acusados de se comportarem como um "grupo asfixiado e inoperante" — tiveram solapada sua posição de direito na condução dos destinos nacionais por uma minoria laica e descrente que encabeçava a república positivista[5]. Mais do que uma humilhação para a Igreja, essa situação é apontada como responsável pelos conflitos e desordens que assolavam a sociedade brasileira naqueles anos. Interpretando a fragilidade de nossa estrutura econômica, política e social como decorrente, em última instância, de uma crise de ordem moral, D. Leme adverte que somente a recristianização da sociedade seria capaz de restaurar a unidade espiritual do país, devolvendo-lhe seu equilíbrio e harmonia naturais[6].

Para converter os católicos em força influente nos destinos da nação e, simulta-

---

[3] Antes da virada do século, surgem algumas figuras de intelectuais católicos — como Felício dos Santos, Afonso Celso, Eduardo Prado, Carlos de Laet e outros — que tentam se organizar para fazer frente à ameaça da secularização republicana. Sua investida, no entanto, não foi exitosa, ainda que possam ser considerados como os precursores da futura militância católica. (Cf. Todaro, 1971, p. 34 a 36).

[4] A transcrição de extensos trechos da pastoral podem ser encontrados na obra de Raja Gabaglia (1962, cap. VI), biógrafa oficial de D. Sebastião Leme.

[5] O seguinte texto do documento é bastante expressivo: "que maioria católica é essa, tão insensível, quando leis, governo, literatura, escolas, imprensa, indústria, comércio e todas as demais funções da vida nacional se revelam contrárias ou alheias aos princípios práticos do catolicismo? (. . .) Chegamos ao absurdo máximo de formarmos uma força nacional, mas uma força que não atua, que não influi, uma força inerte" (*apud* Raja Gabaglia, 1962, p. 68).

neamente, salvaguardar a nacionalidade, D. Leme proclama a necessidade de um revigoramento de laços entre os leigos e a hierarquia eclesiástica para que juntos, ainda que sob uma estrita subordinação dos primeiros aos comandos da cúpula eclesiástica, desferissem a ação católica. Propondo uma política de "saneamento dos saneadores", a cooptação de intelectuais é sugerida como a estratégia básica para a irradiação da ampla obra de apostolado. Destacada como elemento de vanguarda do movimento de reação, a intelectualidade teria como tarefa combater as bases agnósticas e laicistas do regime, disseminando a doutrina cristã pela sociedade e suas instituições. Assim, contrariando o plano de Júlio Maria que determinava a recatolicização do país por meio de uma aliança entre Igreja e povo, a pastoral propõe que o mesmo objetivo seja alcançado de "cima para baixo" — isto é, consolidando o conluio da Igreja com a elite, sobretudo a intelectual.

O arcebispo aponta a falta de instrução religiosa como a principal causa do indiferentismo e inércia dos católicos. Tornava-se premente combater o "catolicismo de sentimento" e fundamentar a fé religiosa em um conhecimento mais aprofundado dos ensinamentos cristãos[7]. Dessa ênfase num "catolicismo mais intelectual" decorre o papel de extrema relevância que D. Leme confere ao problema educacional. Como programa de ação sugere, de um lado, a luta contra o ensino leigo — consagrado pela Constituição de 1891 — por meio da introdução do ensino religioso nas escolas oficiais. Justificando que essa exigência não se constituía em um privilégio mas em um direito que cabia à maioria católica do país, o arcebispo demanda também subvenções, por parte dos poderes públicos, às escolas confessionais. De outro lado, a pastoral já alerta para a necessidade de criação de uma universidade católica com vistas ao recrutamento e socialização de elites que, orientadas segundo princípios cristãos, se capacitariam para promover a unificação moral do país.

Nomeado bispo auxiliar do Rio de Janeiro, D. Leme transfere-se para essa cidade em 1921. É nesse momento que encontra Jackson de Figueiredo, que se converte no seu principal colaborador na reconquista da inteligência brasileira, até sua morte, em 1928.

Foi a partir do encontro dessas duas personalidades que a "reação católica" irrompe na cena nacional. O período que compreende a década de 20 até meados da de 40 é marcado por um intenso trabalho da Igreja que teve, como núcleo irradiador, o Centro D. Vital do Rio de Janeiro. Com o decorrer do tempo, o movimento se ramifica em campos cada vez mais diversificados com a criação de suborganizações de leigos, todas elas ajustadas e estruturadas por D. Leme, que se constituiu no principal mentor da reação até sua morte, em 1942. Escapa aos propósitos deste trabalho uma análise de todas as esferas em que se lançaram os

---

[6] Nas palavras de D. Leme: "Para o espírito pensador, a crise no Brasil não é uma crise política, cuja solução depende de formas de Governo. É uma crise moral, resultante da profunda decadência religiosa, desde o antigo regime, das classes dirigentes da Nação e que só pode ser resolvida por uma reação católica" *(apud* Villaça, 1975, p. 81).

[7] Na perspectiva de Alceu Amoroso Lima: "D. Leme participou da convicção possivelmente até exagerada de que o conhecimento e, portanto a educação, era a base humana da fé" (Lima e Lima, 1973, p. 232).

católicos, bem como a de seu posicionamento frente aos aspectos problematizados da realidade nacional. No entanto, cabe frisar que, ainda que ocupando um lugar de proeminência no seu programa, sua pregação educacional se constituiu em apenas uma das áreas em que a Igreja desfere esforços para fazer representar suas posições.

O CENTRO D. VITAL SOB A DIREÇÃO DE JACKSON DE FIGUEIREDO: A COSMOVISÃO CATÓLICA E O IDEÁRIO EDUCACIONAL

"Pode-se fazer a história do catolicismo no Brasil antes e depois de Jackson de Figueiredo" (Iglésias, 1971, p. 110). De fato, o movimento de reação encontra nesse personagem o mais ferrenho líder leigo da militância católica. Ele é responsável pela aglutinação, em torno de si, de um núcleo de intelectuais solidários com suas idéias e posições — como Hamilton Nogueira, Perillo Gomes, Alceu Amoroso Lima, Durval de Moraes, Padre Leonel Franca, dentre outros — que continua sua obra de apostolado mesmo após sua prematura morte aos 37 anos.

Depois de ter sofrido, em sua juventude, influências do materialismo, do evolucionismo e mesmo do anarquismo, Jackson de Figueiredo converte-se ao catolicismo em 1917, sob influência de Faria Brito. Seu encontro com D. Leme no Rio de Janeiro, em 1921, significou sua conversão definitiva e o início de seu trabalho de irradiação apostólica.

A reação católica que desponta no Brasil nesse período estava fortemente pautada no pensamento tradicionalista e reacionário francês, expresso pelos ideólogos da Action Française[8], e pelos doutrinadores da contra-revolução[9]. O substrato dessa cosmovisão apoiava-se no suposto da existência de uma verdade tida como eterna, imutável e essencial. Dessa perspectiva ahistórica decorria seu desprezo por fatores sociais, econômicos e políticos — ou melhor, sua redução a um problema de caráter moral[10]. Associado a essa concepção estática e defendendo a desigualdade entre os homens como um dado natural, essas correntes de pensamento tinham como fulcro a sacralização da ordem, da hierarquia e da autoridade. Cultuando o passado e a tradição, insurgiam-se contra qualquer tipo de revolução, enquanto manifestação que contrariava o *status quo*[11]. Os tradicionalistas desembocaram em um nacionalismo exacerbado e condenavam as ideologias e os

---

8 A *Action Française* se constituiu num movimento reacionário que pretendia a restauração da Monarquia na França e teve como principais expoentes Henri Messis, Auguste Viatte e Charles Maurras. O movimento acabou sendo condenado pelo Vaticano em 1926.

9 Velloso (1978, p. 123 e ss.) assinala, entre 1921/28, a presença de artigos em *A Ordem* que transcrevem e/ou analisam as idéias centrais de seus principais defensores como De Maistre, De Bonald e Veuillot.

10 Nas palavras de Jackson de Figueiredo: "não creio em soluções sociais. Só creio em finalidade moral. Aceito pois, as maiores diferenças de forturna como parte necessária do drama da vida" (*apud* Lima e Lima, 1973, p. 26).

regimes liberais e democráticos como insufladores da anarquia e da subversão à "ordem natural" do mundo.

A Igreja é tida como a cristalização da estabilidade e da ordem e a Idade Média simbolizava o ideal a ser restaurado. A harmonia então vigente havia sido sucessivamente perturbada, a partir do século XVI, com a reforma luterana, promotora do cisma espiritual no Ocidente, com Descartes que, ao conceder supremacia à dúvida e à razão, minara o saber único e cristalizado e com a Revolução Francesa que, com seus ideais de liberdade e igualdade, acabara por estimular a licensiosidade e a desordem. Esses movimentos são apontados como as origens da crescente laicização da sociedade e do Estado, fator explicativo para todas as crises modernas. Segundo essa perspectiva, o Estado Liberal — personificando o liberalismo e o individualismo hipertrofiados contra a ordem — teria como epílogo inevitável a implantação do Estado Comunista.

É nessa cosmovisão que Jackson de Figueiredo e seus pares se abeberam ao iniciarem o movimento de ação católica. De acordo com tais pressupostos proclamam que a única saída eficaz para debelar a onda revolucionária que se espalhava pelo mundo, e que também atingia o Brasil, era uma reação espiritual. Sustentando que a consolidação da nacionalidade dependia de um substrato moral comum entre os indivíduos e identificando a nacionalidade brasileira com os valores católicos, o grupo advoga a disseminação da doutrina cristã como a única arma eficaz para combater o pluralismo político, sem o que seria impossível restabelecer a unidade e a ordem no país.

É com essa matriz de pensamento e com esse projeto de "salvação nacional" que Jackson de Figueiredo cria, em 1921, *A Ordem.* A revista, que se converte no mais importante instrumento de difusão do ideário católico, pretendia combater as posições e ações indiferentes ou hostis à Igreja e, deliberadamente, busca seus leitores entre os intelectuais do país. Declarando obediência à hierarquia eclesiástica, a publicação destacava a figura de D. Leme como o guia diretor do movimento que então se iniciava.

Irmanado à revista, surge, no ano seguinte, o Centro D. Vital com o objetivo de promover estudos, discussões da doutrina religiosa e de congregar intelectuais para uma ação apostólica. D. Leme recomenda a instituição a seus fiéis, justificando-a como "uma obra destinada à penetração espiritual dos intelectuais, por meio de bibliotecas e publicações de livros especiais etc . . . A generosidade que dispensarmos a essa obra frutificará em uma nova geração de intelectuais" *(apud* Raja Gabaglia, 1962, p. 182).

É interessante contrastar o propósito inicial da organização, expresso na recomendação do bispo, com o depoimento de figuras que dela participaram no período em que esteve sob o comando de Jackson de Figueiredo. Segundo Alceu Amoroso Lima: "(O Centro D. Vital) nasceu, ao mesmo tempo, no plano da doutrinação não apenas de base intelectual, mas religiosa e ligado a uma intenção política de caráter prático, embora não partidário: o da defesa do princípio da au-

---

11 Segundo célebre frase de Jackson de Figueiredo: "a pior legalidade é melhor que a melhor das revoluções".

toridade, que lhe parecia (a Jackson de Figueiredo) o mais debilitado pela deliqüescência do liberalismo burguês em 30 anos de República"[12]. Em outro artigo, Alceu ressalta que "a autoridade, o nacionalismo e a polêmica" se constituíam nos pontos capitais do movimento que então se organizava[13].

Essa perspectiva é confirmada por Hamilton Nogueira: "*A Ordem* foi uma revista de caráter político-religioso. Nós achávamos, naquela época, que o movimento religioso deveria ser paralelo ao movimento político de reação contra o liberalismo democrático" (*apud* Lima e Lima, 1973, p. 22).

Depreende-se dos depoimentos acima que a orientação jacksoniana — e, portanto, também do grupo que reuniu à sua volta — mais do que cultural, conforme inicialmente pretendida, foi *predominantemente política*[14]. Afirma-se, inclusive, que Jackson de Figueiredo pretendia fundar um partido católico no país, no que foi desestimulado por D. Leme. A revista e o Centro D. Vital parecem ter funcionado como sucedâneos desse propósito.

No campo educacional já se esboçam, nesses anos, as duas vertentes de atuação que acompanharam o movimento até os anos 40 com respeito à formação de consciências. De um lado, no que tange à educação superior, reitera-se a urgência de socializar as elites dirigentes segundo os princípios cristãos. Artigos publicados em *A Ordem*, nesse período, insistem na perfeita compatibilidade entre ciência e fé e glorificam à filosofia tomista como o único conhecimento verdadeiro em oposição aos postulados materialistas e positivistas, acusados de corroer os espíritos e a própria ciência (Cf. Velloso, 1978, p. 124 e 128). Mas, do ponto de vista de uma ação mais prática, não parece ter havido, entre 1921 e 1928, nenhum empenho concreto para a criação de um centro de cultura superior. Pode-se, entretanto, sugerir que o próprio Centro D. Vital ocuparia esse espaço com seus debates e reuniões semanais e com sua proposta de arregimentação e conversão das elites ao catolicismo.

Por outro lado, com referência aos outros níveis de ensino, os católicos se lançam ao combate da educação leiga vigente nas escolas oficiais, apontada como uma afronta e desrespeito à maioria católica do país. Com essa bandeira de luta, a Igreja desfere seu primeiro ensaio de reivindicação na esfera política. Entre 1924 e 1926, quando se discutia, no governo Bernardes, a revisão constitucional, os católicos se mobilizam e propõem a anexação de algumas emendas que ficaram conhecidas como "emendas católicas". A primeira delas prescrevia a intro-

---

12 "Notas para o Centro D. Vital (III)" em *A Ordem*, v. 58, nº 6, dez. 1957. Alceu escreve para a revista uma série de doze artigos sob esse título, publicados entre outubro de 1957 e outubro de 1958.

13 "Notas para o Centro D. Vital (V)" em *A Ordem*, v. 59, nº 2, fev. 1958.

14 Nesse período a revista se posiciona abertamente frente às campanhas presidenciais defendendo três candidatos sucessivos: Epitácio Pessoa, Artur Bernardes e Washington Luis. Jackson de Figueiredo trabalha na administração de Bernardes como chefe de censura e depois no Ministério da Agricultura. Para outras informações acerca da postura política assumida pela revista frente à conjuntura nacional e internacional, ver Velloso, 1978, p. 123/130.

dução do ensino religioso facultativo nas escolas públicas e a outra reivindicava o reconhecimento da posição privilegiada da Igreja enquanto culto da maioria nacional. Apesar da forte campanha deflagrada por *A Ordem* e pelo Centro D. Vital, ambas as propostas foram rejeitadas. Esse fracasso denota que o grupo católico, na Primeira República, não se constituía ainda num ator suficientemente expressivo a ponto de conseguir impor seu programa na esfera de decisões políticas.

Além dos católicos, outras correntes de pensamento também articulavam, nesse momento, projetos próprios no domínio pedagógico. A década de 10, especialmente a partir de 1915, e o princípio dos anos 20 presenciam o surgimento de um amplo movimento ideológico que Jorge Nagle (1974 e 1977) denomina de "entusiasmo pela educação". A decepção com o regime republicano que, ao contrário do que era esperado, não havia resolvido mecanicamente os desequilíbrios da sociedade brasileira, estimula a busca de novas alternativas para solucionar os impasses nacionais. É nesse contexto, que se estruturam correntes de opinião que passam a conferir à educação o papel de força propulsora da sociedade e de elemento saneador de todas as crises que assolavam o país. Mais especificamente, a disseminação da educação popular, através da multiplicação das instituições escolares no molde das já existentes, passa a ser concebida como o mecanismo básico de mobilidade social das camadas populares e como o fator-chave para acelerar o desenvolvimento nacional. Assim, com uma tônica nitidamente nacionalista e ainda que enfatizando diferentes aspectos com respeito aos alvos que se pretendia atingir, organizações como a Liga da Defesa Nacional, a Liga Nacionalista de São Paulo, o grupo da revista *Braziléia*, a Propaganda Nativista e a Ação Social Nacionalista apresentam como bandeira comum de luta a *erradicação do analfabetismo*.

Embora compartilhando com esses grupos uma superestimação ideológica do processo educacional enquanto agente básico para transformações estruturais, o movimento católico deles se distancia com respeito a propostas de ação. Ou seja, seu empenho nesse setor se reduz, como assinalado à luta pela introdução do ensino religioso nas escolas oficiais. Referindo-se à postura católica, sintetiza Nagle: "passa para segundo plano o problema da difusão do ensino nos seus diferentes níveis e modalidades; principalmente, o esforço para incrementar a atuação da escola primária ficou reduzida ao mínimo. Instruir por instruir — argumentou-se — é tarefa ociosa e prejudicial; o que importa é educar e para que haja educação é preciso impregnar o processo dos ensinamentos da doutrina cristã, católica" (1974, p. 105).

Parece proveitoso tentar uma rápida avaliação do movimento católico nesses sete anos o que, de modo simultâneo, permitirá sintetizar alguns dos principais pontos acima abordados. No que tange especificamente à educação, pode-se concluir que, se por um lado, é fato que esse momento assinala a aparição do grupo católico na arena pedagógica, de outro, — em termos de avanços concretos —, os resultados atingidos são pouco significativos. Isso se evidencia, em parte, na tentativa fracassada na inclusão das "emendas católicas" na revisão constitucional. Ademais, o Centro D. Vital que nasce com a proposta de recrutar intelectuais com vistas à disseminação de uma cultura católica superior, também, num certo sentido, não concretiza essa promessa. Não é despropositado afirmar que a atuação do grupo no período se confunde com o posicionamento de Jackson de Fi-

gueiredo frente ao mundo. Mais voltado para a ação e para o debate político, o líder do laicato imprime ao centro uma orientação mais política do que cultural. Por ocasião da morte de seu fundador, o número de sócios do Centro D. Vital não ultrapassava a casa dos cinqüenta e as conferências e cursos lá proferidos contavam com uma audiência bastante restrita. Em suma, a instituição se alijava cada vez mais do grande público, formando um círculo fechado de uns poucos indivíduos em torno do programa político de seu criador (Cf. Todaro, 1971, p. 119 e Iglésias, 1971, p. 157).

Não obstante, não se deve subestimar o saldo positivo legado por esses anos. Foi graças a Jackson de Figueiredo, em conluio com D. Leme, que se presencia pela primeira vez no Brasil o engajamento de intelectuais católicos na vida pública. Segundo o depoimento de Alceu, foi a lealdade a Jackson que impediu a desintegração desse pequeno núcleo de ativistas e que os incentivou a dar continuidade à obra desse pioneiro após sua morte. A expansão e o aprofundamento das iniciativas católicas na década de 30 se constituíram numa prova de que os esforços de Jackson de Figueiredo não foram infecundos.

O CENTRO D. VITAL SOB A DIREÇÃO DE ALCEU AMOROSO LIMA: MODIFICAÇÕES PROCESSADAS NO CARÁTER DO MOVIMENTO E A REAPROXIMAÇÃO DA IGREJA COM O ESTADO

Durante sua juventude, quando cursava a Faculdade de Direito, Alceu sofre uma forte influência do agnosticismo e do evolucionismo spenceriano[15]. Abandona a advocacia pela literatura e crítica literária e assinala que durante esse período — que vai até 1924 — não tinha qualquer interesse despertado nem pela vida pública nem pelos problemas religiosos. Alceu destaca Bernanos, Chesterton e Maritain como figuras marcantes que o conduziram a uma aproximação em direção à Igreja, efetivada em 1928. Do primeiro, que classifica como um reacionário, absorve a idéia da necessidade de uma atitude militante em resposta ao intelectualismo descompromissado e ao ateísmo; do segundo, definido como um antitradicionalista e um dos reabilitadores da liberdade dentro do pensamento da Igreja, incorpora a noção do reformismo católico distributivista como uma síntese entre o capitalismo e o socialismo. Maritain, por fim, se constituiu num de seus principais mestres com seus conceitos de "democracia cristã", "democracia social" e "humanismo integral".

No entanto, Alceu atribui a Jackson de Figueiredo a influência mais decisiva por ele sofrida entre 1924 e 1928, período em que se consolida seu processo de conversão. Segundo suas palavras: "a conversão e a influência de Jackson sobre mim não chegaram a alterar minhas idéias liberais anteriores (. . .) Jackson de Figueiredo, no entanto, viria a exercer uma ação póstuma sobre mim. Com sua morte,

---

[15] Informações minuciosas sobre a formação intelectual de Alceu podem ser encontradas em Lima e Lima (1973). Para um resumo de sua biografia ideológica, bem como de seus principais livros, ver Jarbas Medeiros, 1976, p. 219/378. Os dados acima fornecidos foram retirados dessas duas obras.

completar-se-ía sua influência. Morto, terminaria me vencendo apenas por um tempo" *(apud* Lima e Lima, 1973, p. 120 e 121). De fato, sua conversão religiosa implicou numa adesão às crenças políticas jacksonianas; durante os dez anos seguintes Alceu — bem como o grupo por ele liderado — assume uma postura ortodoxamente autoritária, baseada no culto da disciplina e da ordem. Segundo sua própria perspectiva, somente em 1938 começaria a se atenuar, em seu pensamento, a força do esquema tradicionalista de Jackson de Figueiredo. Volta-se, a partir daí, para as idéias professadas por Maritain, Thomas Merton e Teilhard de Chardin que o reconduzem a uma postura liberal e a um catolicismo comprometido com reformas sociais.

Três meses após sua conversão ao catolicismo e uma semana após a morte de Jackson, Alceu é procurado por Hamilton Nogueira, Durval de Moraes, José Vicente de Souza e Sobral Pinto para assumir o cargo de presidente do Centro D. Vital e de diretor, junto com Perillo Gomes, de *A Ordem.* Em depoimentos, Alceu relata sua resistência inicial em aceder ao convite e a decisão de aceitá-lo é por ele interpretada como um "dever" para com o amigo morto e seu ideário[16].

Ainda que destacando a influência póstuma de Jackson de Figueiredo sobre sua personalidade, o fato é que, ao concordar em assumir a presidência, Alceu impõe como condição "afastar o centro totalmente da política militante ou partidária"[17]. Seus estatutos são revistos e o Centro D. Vital passa a ter como propósito central "o desenvolvimento, através de meios intelectuais legítimos, de uma cultura católica superior em nosso meio"[18].

D. Leme elege o Padre Leonel Franca, que estava em contato com o centro desde seus primórdios, para ocupar o posto de assistente eclesiástico do Centro D. Vital. O sacerdote jesuíta, que tinha como foco principal de interesse "os homens cultos e os universitários", desempenhou um papel destacado nas lutas desenvolvidas pelo grupo católico no campo do ensino e da educação[19].

Em suma, sob a tríplice liderança de D. Leme, Alceu e Franca, o movimento sofre uma mudança de angulação. A idéia professada pelo bispo — em concordância com os desígnios da Santa Sé — de que a função espiritual da Igreja estaria estreitamente ligada a uma missão cultural, é estimulada por esses dois colaboradores que, ao contrário de Jackson de Figueiredo, eram personalidades intelectuais.

---

16 Ver "Notas para o Centro D. Vital (I)" em *A Ordem*, v. 58, nº 4, out. 1957 e "Notas para o Centro D. Vital (II)" em *A Ordem*, v. 58, nº 5, nov. 1957.

17 "Notas para o Centro D. Vital (III)" em *A Ordem*, v. 58, nº 6, dez. 1957.

18 Essa reorientação atinge também a revista. Alegando que os novos rumos não representavam uma infidelidade ao seu fundador mas, ao contrário, correspondiam às suas mais profundas intenções, Alceu, em editorial, propõe: *A Ordem* perderá naturalmente o caráter político que em tempo possuiu (. . .) e passa agora a ser uma revista católica de cultura geral, visando mais à inteligência do que aos acontecimentos" (Alceu Amoroso Lima, "Obedecendo" em *A Ordem*, v. 8, nº 1, dez. 1928).

19 Segundo suas próprias palavras: "a mim me parece que meu campo de apostolado natural seria entre os homens e os acadêmicos" *(apud* D'Elboux, 1953, p. 243).

Os efeitos do perfil da nova cúpula logo se manifestam sobre o caráter do movimento que, de predominantemente político, tem agora enfatizado seu cunho cultural. Essa nova configuração, associada a outros fatores explicitados mais adiante, é responsável pelo maior empenho dispensado pelo grupo do ensino e, em especial, no da educação superior. Comentando a sucessão do Centro D. Vital, afirma Villaça: "a mudança foi profunda. *Ao político sucedia o universitário. Começava a fase cultural do movimento católico no Brasil*" (1975, p. 13, grifo nosso).

A partir da década de 30, o movimento se expande geograficamente com a criação de filiais do Centro D. Vital em várias outras cidades brasileiras. Mas o núcleo do Rio de Janeiro permanece como a principal célula de irradiação da doutrina católica e é ele que sofre o crescimento mais acelerado. Com propósitos apostólicos e ainda sustentando que a solução dos impasses nacionais dependia de uma regeneração moral das elites, a nova liderança procura ampliar o debate cultural, investindo mais intensamente na cooptação de intelectuais. O número de sócios que em 1928 era de 50 se expande para 500 em 1935. Congruente com a nova orientação, as reuniões informais se transformam em cursos e conferências sobre filosofia, sociologia ou assuntos relacionados com religião, atraindo um público cada vez mais numeroso. Destinados, a princípio, apenas aos sócios do centro, esses encontros acabam sendo frequentados por professores, intelectuais, políticos e empresários mesmo que não formalmente vinculados à organização. Dentre os conferencistas convidados destacam-se personalidades como Osvaldo Aranha, Pedro Calmon, Américo Lacombe, Tasso da Silveira, Afrânio Peixoto, Maritain e Bernanos. Ademais, deve-se também a Alceu a iniciativa de convidar para trabalharem no Centro D. Vital intelectuais não católicos como, por exemplo, os poetas Murillo Mendes e Jorge de Lima.

Paralelamente verifica-se a ocorrência, entre 1930 e 1935, de um outro fenômeno de extrema relevância que confere um novo caráter ao movimento — a saber, o desdobramento do Centro D. Vital em uma série de organizações e associações leigas especializadas. Por meio desse mecanismo, a reação católica se ramifica em campo cada vez mais diversificados, garantindo sua infiltração em diferentes setores da vida nacional.

A Associação dos Universitários Católicos (1929) e o Instituto Católico de Estudos Superiores (1932), que serão objetos de exame detalhado adiante, são as duas entidades criadas especificamente para o desenvolvimento de um trabalho no domínio universitário. A Confederação Nacional de Operários Católicos e as Equipes Sociais — também geradas nesses anos — tinham por tarefa exercer o apostolado junto aos trabalhadores urbanos, prevenindo a infiltração comunista em suas fileiras. A Confederação da Imprensa Católica e a Associação de Livrarias Católicas, por sua vez, se ocupavam da divulgação e publicação de notícias e volumes católicos. Essas seis entidades, juntamente com o Centro D. Vital, se constituíam nas sócias componentes da Coligação Católica Brasileira. Fundada em 1929, a coligação representou um esforço de unificar, coordenar e racionalizar o trabalho dessas diversas associações leigas. Em 1935 ela é substituída pela Ação Católica Brasileira, que se converte na mais importante organização laica da Igreja no Brasil.

O desdobramento do núcleo católico não se esgota nas instituições mencionadas. Embora não formalmente ligados à Coligação Católica Brasileira, outros submo-

vimentos se formam nesse período, como a Congregação Mariana, os Círculos Operários, a Associação dos Professores Católicos e a Liga Eleitoral Católica, todos sob estrito comando da hierarquia eclesiástica. Essas duas últimas organizações, que desempenharam um papel importante na luta dos católicos no setor educacional, serão examinadas mais adiante.

A formação dessas diferentes frentes de trabalho interconectadas aponta para a crescente eficiência e maturidade do movimento, permitindo sua penetração em múltiplas instâncias sociais e culturais. Assim, pouco a pouco, a cruzada militante vai perdendo a feição monolítica e fechada, característica dos tempos de Jackson de Figueiredo, para ingressar, entre 1930 e 1945, na fase de maior prosperidade e prestígio nacional.

O sucesso dessa investida não pode ser explicado apenas pelo empenho e capacidade dos líderes do movimento ainda que este seja, sem dúvida, um fator explicativo de peso. Entretanto, parece plausível afirmar que dificilmente a Igreja teria atingido tal poder de influência se não fosse pela conjuntura bastante especial dos anos que corriam. Os vitoriosos da Revolução de 30 não constituíam um grupo homogêneo; pelo contrário, o Estado então instaurado era sustentado por uma coligação heterogênea de interesses na qual nenhum grupo tinha força suficiente para impor-se aos demais. Esse equilíbrio instável gera um "vazio de poder" que, de um lado, reforça o papel do Estado enquanto árbitro das tendências existentes e, de outro, converte a Igreja em uma força política relevante para o suporte e legitimidade do governo provisório.

D. Leme estava cônscio do poder potencial que tinha nas mãos e, na inauguração da estátua do Cristo Redentor em 1931, que mobiliza grandes contingentes de católicos de todas as partes do país, adverte: "O nome de Deus está cristalizado na alma do povo brasileiro. Ou o Estado reconhece o Deus do povo, ou o povo não reconhecerá o Estado". A advertência – que pode ser interpretada, ao mesmo tempo, como uma mensagem de um possível apoio – foi logo entendida por Vargas. A partir daí consolida-se, paulatinamente, uma nova fase nas relações entre o poder temporal e o eclesiástico; de uma situação de separação e desunião entre as duas instituições passa-se a uma de cooperação e aproximação progressiva. Deve-se ter em mente que essa aliança foi viabilizada pelo fato de a Igreja estar pautada num ideário e num tipo de atuação que se encontravam em perfeita consonância com a ideologia autoritária e paternalista então implantada. Ou seja, a persistência da linha interpretativa jacksoniana com ênfase na "ordem" e nas "autoridades constituídas", o trabalho da Igreja de prevenção à infiltração comunista em diferentes setores através da ação católica, o prestígio moral e o apoio das massas católicas convertiam a Igreja em uma aliada indispensável ao regime. Em troca ela obtém não apenas alguns ganhos específicos – como a reintrodução do ensino religioso nas escolas e a não legalização do divórcio – como também o seu reconhecimento quade oficial, consagrado na Constituição de 1934.

Foi a conjugação favorável desses fatores internos e externos ao movimento católico que propiciou uma arrancada mais agressiva por parte da Igreja para impor suas propostas no espaço político nacional. As transformações aludidas se retraduzem, com nitidez, na atuação do grupo frente ao domínio educacional. Comparando-se os dois momentos pelos quais atravessa o movimento católico, nota-se que permanece inalterável o lugar de destaque atribuído à educação no seu

ideário. Por outro lado, o período mais recente apresenta traços diferenciais importantes com respeito à fase anterior. Sintetizando, a ênfase mais cultural imprimida ao movimento a partir de 1928, a criação de organizações leigas especificamente voltadas para um trabalho no setor de ensino e o maior poder de barganha da Igreja *vis-à-vis* ao Estado — são elementos que propiciam as vitórias alcançadas pelo grupo no campo educacional nos anos seguintes. Nesse sentido, esses fatores evidenciam também o afunilamento da trajetória que os católicos percorrem até desembocar na criação de um centro próprio de ensino superior.

1. A Igreja frente ao ensino primário, secundário e normal

Já em 1931 a Igreja obtém sua primeira vitória no setor educacional. A promulgação do Decreto nº 19.941 de 30 de abril desse ano tornava facultativo o ensino religioso nas escolas públicas, pondo fim a quarenta anos de vigência de laicidade nesses estabelecimentos. Por meio desse ato governamental, D. Leme veria concretizada uma das principais demandas expressas na sua carta pastoral de 1916, e os católicos se veriam refeitos da derrota sofrida em 1926 quando foi recusada a anexação das "emendas católicas" na Constituição.

Estudiosos do movimento de renovação espiritualista, bem como alguns de seus próprios protagonistas, têm ressaltado a intenção e o sentido político subjacente à promulgação do decreto, destacando que ele se constituiu no *primeiro elo de aproximação entre a Igreja e o Governo Provisório*. Em um de seus depoimentos[20], Alceu se refere a uma carta enviada por Francisco Campos a Getúlio na qual, defendendo a necessidade de tentar uma reaproximação com a Igreja, apresentava sua pasta de educação como um instrumento para restabelecer tal ponte. O então ministro da Educação e Saúde já tinha mantido contatos com D. Leme e o padre Franca que lhe sugeriram a conveniência e a oportunidade de introduzir, em nossas leis, o ensino religioso nas escolas públicas. O jesuíta foi encarregado pelo ministro de redigir a exposição de motivos que, após ser aprovada pelo cardeal, foi entregue a Campos em 15 de abril. Quinze dias depois, o decreto era promulgado. No seu livro *Debates Pedagógicos*, publicado em 1931, Alceu enaltece a figura de Campos e atribui ao decreto o valor de "dissipar 40 anos de mal-entendidos entre a Igreja e o Estado da República" (1931, p. 57).

A situação do debate educacional a partir de meados da década de 20 apresenta alguns traços diferenciais importantes com relação ao momento imediatamente precedente[21]. O movimento caracterizado como "entusiasmo pela educação" — que se articula na década de 10 e no princípio dos anos 20 — propugnava a difusão das escolas como uma forma de assegurar ao país um lugar dentre as nações desenvolvidas. No entanto, por volta de meados da década de 20, o "entusiasmo pela educação" cede lugar ao "otimismo pedagógico". Ainda que também enfa-

---

[20] Entrevista concedida ao CPDOC em setembro de 1976.

[21] Essa discussão está apoiada em dois trabalhos de Jorge Nagle (1974 e 1977) sobre o tema.

tizando a luta contra o analfabetismo, a perspectiva emergente se diferencia da anterior por defender a necessidade de não apenas disseminar a escola mas, sobretudo, de reformulá-la segundo um novo modelo pedagógico. Presencia-se, paralelamente, o surgimento de novos padrões na forma de se abordar a temática educacional. Esses assuntos são, pouco a pouco, retirados da esfera de competência dos movimentos políticos e organizações partidárias, conforme ocorria na década de 10, e passam a ser pensados, pela mentalidade dominante, como um domínio especializado e autônomo da realidade social. Em outras palavras, a educação se converte em um campo especializado gerando uma nova categoria de técnicos e especialistas que, de fato, se profissionaliza em torno do tema. Em 1924, o movimento ganha seu suporte institucional com a criação da Associação Brasileira de Educação que institucionaliza e centraliza os debates promovendo palestras, cursos, conferências e inquéritos na área. Dessa sociedade de educadores participam importantes intelectuais como Heitor Lira, Sampaio Dória, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e outros. Integrando a burocracia pública na área educacional, esses técnicos em educação convertem seus princípios pedagógicos em políticas públicas ao empreenderem reformas de ensino em alguns estados e no Distrito Federal.

Tomando-se em conta a ótica do grupo católico, pode-se sugerir que o "entusiasmo pela educação" se constituía num movimento mais inócuo que o do "otimismo pedagógico" pois, enquanto que o primeiro proclamava apenas a disseminação da escola, o último apresentava propostas reformistas que afrontavam diretamente os princípios católicos. A mobilização desse grupo de profissionais com pretensões a monopolizar a planificação e as decisões nesse âmbito aponta para a necessidade da Igreja de assumir uma posição mais agressiva sob pena de se ver marginalizada de interferir num campo que, segundo seu ideário, era antes de sua competência e da família do que do Estado ou de qualquer grupo profissional laico.

A crença, disseminada no período, de que a reestruturação do sistema escolar levaria, de modo quase que automático, à resolução dos problemas nacionais, reforça a percepção de que o controle sobre o sistema de ensino se constituía num elemento fundamental de poder — ou seja, reconhece-se a escola como uma agência, de fato, política. Em 1931, Franca pontificaria: "mais do que em qualquer outro teatro de luta, é na escola que se fere a peleja constante que decidirá o futuro dos nossos destinos (. . .) *Quem conseguir plasmar nas suas mãos o maior número de almas novas, será o senhor da sociedade e do mundo civilizado de amanhã*" (*apud* D'Elboux, p. 231, grifo nosso).

Portanto, a interpretação dos próprios atores em jogo denota que a luta por impor seu projeto pedagógico extrapolava, em intenções e conseqüências, a esfera especificamente educacional. As disputas pedagógicas assumiam uma colaboração nitidamente política e o que estava na arena de debates era, em última instância, a proposta de diferentes projetos de (re)construção nacional.

Fernando de Azevedo — um dos mais eminentes representantes da Escola Nova — atribui ao decreto de 1931 a responsabilidade pela intensificação da clivagem entre o grupo do qual fazia parte e os educadores católicos, cujo confronto se prolongará abertamente por quase sete anos (1964, p. 663). Escapa às nossas intenções uma análise minuciosa dos princípios propugnados pelo movimento pe-

dagógico renovador. Antes, com o intuito de delinear esse debate, tentar-se-á fixar como os católicos, a partir de sua própria perspectiva e princípios, interpretam e contestam os postulados escolanovistas.

Já em 1931, Alceu e Franca — considerados os dois expoentes do movimento de renovação cultural e educacional católico — publicam livros nos quais estão expressos os principais pontos defendidos pela Igreja frente ao confronto. A obra de Alceu consiste numa compilação de seus artigos escritos no decorrer daquele ano. Nela, o autor polemiza, de um lado, com Francisco Campo e Azevedo Amaral e a respeito do problema da reorganização universitária e, de outro, com diferentes correntes de opinião que se manifestaram contrárias ao decreto, como grupos protestantes, parte da imprensa e ainda adeptos do escolanovismo (Gustavo Lessa e Lourenço Filho). Por sua vez, o livro de Franca é uma apologia do ensino religioso. Remetendo-se sempre à experiência de outros países, o autor trata da questão sob o ponto de vista pedagógico, social e jurídico e apenas o último artigo é, especificamente, dedicado ao decreto brasileiro.

A intelectualidade católica reitera, em primeiro lugar, a importância da revolução espiritual como a base verdadeira de qualquer progresso e como a única capaz de gerar o consenso necessário para o restabelecimento da ordem no país[22]. A civilização norte-americana é responsabilizada pelo alastramento, por todo o mundo no decorrer do século XIX, de uma mentalidade laicista, individualista e protestante, contribuindo assim para o enfraquecimento da espiritualidade e, particularmente, do catolicismo. A busca de um perfil especificamente nacional, por conseguinte, implicaria de modo inevitável numa repulsa aos dogmas importados norte-americanos dada sua não identificação com a "alma católica" do povo brasileiro. Em suma, a revolução espiritual é apontada como o meio de recuperar a verdadeira identidade nacional, ameaçada pela "descaracterização yankista ou soviética" (Lima, 1931, p. VII). Nessas colocações já se insinua uma crítica aos escolanovistas, cuja matriz de pensamento provém dos países protestantes, sobretudo dos EUA.

A veiculação dessa espiritualidade teria, como canal básico, o sistema educacional. Assim, a filosofia pedagógica adotada não seria apenas responsável pelas condições de ensino *stricto sensu* mas também, e especialmente, pelo tipo de sociedade (leia-se, seu "estado moral") construída a partir dela. Visto sob um outro ângulo, mais do que instruir, a escola deveria se voltar para a educação de seu povo[23].

O movimento da Escola Nova com seu "modernismo agnóstico" fortemente influenciado pelas teorias de Dewey, é apontado como o causador, nos dias que corriam, da "anarquia pedagógica" que assolava o país. Segundo os intelectuais católicos, sua fragilidade — e também a razão principal porque tinha de ser com-

---

[22] Sobre os quarenta anos de laicismo republicano, Alceu conclui: "a unidade espiritual da Nação deixou de ser para o liberalismo corrente uma preocupação de ordem pública. Cogita-se de todas as formas de unidade: a unidade política, a unidade jurídica, a unidade processual e a unidade fiscal. A única de que o liberalismo político dominante se desinteressa é a unidade espiritual que é, entretanto, a base de todas as demais" (1931, p. V/VI).

batido — derivava do fato de não estar embasado, em termos filosóficos, em um ideal pedagógico consistente. Submetendo a filosofia à ciência e, portanto, ignorando o aspecto sobrenatural no ser humano, o "naturalismo pedagógico" teria reduzido a psicologia a uma ciência puramente experimental — ou melhor, a uma pseudociência pautada em pressupostos deterministas e mecanicistas.

Dada a impossibilidade de uma ciência positiva incorporar a moral verdadeira aos seus domínios, a pedagogia dos reformadores apresentava um caráter fundamentalmente utilitarista e pragmático[24]. E, deixando-se aprisionar pelo delírio da técnica e do progresso material, incentivavam a crise espiritual dos nossos dias preparando o campo para a implantação dos ideais comunistas na sociedade brasileira (Cf. Lima, 1931, p. 154 a 160 e Franca, 1931, p. 14 a 19).

Segundo os educadores católicos, o traço distintivo básico de sua pedagogia com respeito àquela propugnada pela escola de Dewey era sua orientação e subordinação às ciências especulativas — isto é, à filosofia e teologia[25]. A conclusão que daí inevitavelmente se retira é a de que "entre religião e pedagogia (existe) um nexo inscindível (. . .) Se a educação não pode deixar de ser religiosa, a escola leiga que, por princípio, ignora a religião, é essencialmente incapaz de educar. Tal é o *veredictum* irrecusável de toda sã pedagogia" (Franca, 1931, p. 20 e 25).

Justifica-se assim a principal bandeira de luta dos católicos frente ao debate educacional — a saber, *o combate à laicização do ensino.* A escola leiga, ponto-chave do programa dos escolanovistas, é responsabilizada por estimular o egoísmo e a anomia moral da coletividade, conduzindo-a a comportamentos anti-sociais[26]. De modo inverso, só o ensino religioso era capaz de sedimentar a reforma interior dos indivíduos, substrato último das reformas econômicas e sociais[27].

Um segundo ponto de dissenso entre as duas correntes pedagógicas se manifestava nas respostas diferenciais fornecidas à questão sobre *a quem, por direito, com-*

---

23 "O homem não vale pelo que sabe mas pelo que é (. . .) É sobretudo a consciência que faz o bom chefe de família, o bom cidadão, o bom operário, o bom profissional. E a consciência não se forma com lições de gramática ou de geografia (. . .) É a educação que plasma o homem; a instrução, quando muito, prepara técnicos. A instrução dirige-se exclusivamente para a inteligência; a educação abraça o homem na totalidade de sua natureza desenvolvendo-lhe harmoniosamente todas as faculdades. A instrução é apenas um meio; a educação, o fim, a razão de ser da atividade pedagógica" (Franca, 1931, p. 7 e 8).

24 "Como não têm um ideal, como não possuem um critério de distinção entre o bem e o mal, optam pelo útil. E daí o pragmatismo pedagógico" (Lima, 1931, p. XVIII).

25 "É pela ciência especulativa que se encontra o ideal pedagógico e não pelas ciências experimentais. A pedagogia se forma de acordo com nossa concepção geral de vida (. . .) O ideal moral, portanto, governa o ideal intelectual e social. A ética, por sua vez, se subordina à teologia pois não vivemos em um estado de abstração filosófica ou moral e sim de realidade histórica. E pela teologia conhecemos os dados revelados da nossa posição real no mundo" (Lima, 1931, p. XI).

26 Apoiando-se em informações estatísticas de vários países, Franca conclui pela relação inversa entre ensino religioso e taxas de suicídio, delinqüência e criminalidade.

petia educar. Interpretando as propostas escolanovistas como pressionando em direção ao monopólio pedagógico do Estado, a intelectualidade católica acusa essa corrente de postular o bem do Estado e da sociedade como a lei suprema promovendo, em última instância, o aniquilamento da personalidade individual. Também por esse motivo, sua filosofia estaria, aos olhos dos católicos, abrindo brechas para a comunização do país.

Em contraste, os católicos defendem a competência de três agentes na condução do processo educacional: a Igreja, a família e o Estado. A primeira, enquanto representante da sociedade sobrenatural, teria a missão de educar em virtude de uma concessão divina. A família, por sua vez, é encarada como a agência natural da educação. Antes de pertencer à sociedade temporal a criança pertence à família e, por conseguinte, os pais dispõem de um direito e dever inalienável sobre sua educação[28].

Finalmente, concebe-se o Estado como dispondo apenas de um poder de coordenação e orientação de modo a viabilizar os desígnios da Igreja e da família para a expansão integral dos membros da comunidade. Ou seja, seus direitos na esfera educacional seriam limitados pelos direitos anteriores e superiores das ordens natural e divina[29]. Seguindo esse raciocínio, o monopólio pedagógico estatal, bem como a laicidade do ensino, são apontados como uma subversão da hierarquia natural existente entre essas três entidades, além de representarem uma afronta contra a moral da maioria católica do país. O combate a essas duas propostas se constituiu nas principais bandeiras de luta do movimento católico na esfera do ensino primário, secundário e normal.

A idéia de que os pais e a Igreja têm precedência sobre o Estado, no que tange à educação, levou os intelectuais católicos a uma posição singular frente ao problema da erradicação do analfabetismo. A gratuidade e obrigatoriedade da instrução — outro ponto de destaque do ideário escolanovista — é interpretada, mais uma vez, como uma interferência do poder público em uma esfera que não era de sua competência. Ademais, sustentando que a difusão de conhecimentos no máximo instruía mas, de fato, não educava, o movimento católico se opõe abertamente

---

27 "A educação interior das almas é condição imprescindível da organização externa da sociedade. Assim, o problema da reforma social se reduz, em última análise, a um problema de formação de consciência, isto é, a uma questão ético-religiosa" (Franca, 1931, p. 28/29).

28 "A criança não pertence ao Estado; aos pais, incumbe o dever e assiste o direito de lhe ministrar a educação física, intelectual, moral e religiosa a que tem direito inviolável (. . .) A escola, continuadora da primeira formação, é o complemento do lar: deve prolongar-lhe a obra educadora, não destruí-la ou embaraçá-la. O professor, público ou particular é, por função, um delegado e um representante da autoridade paterna. (Portanto) a função educadora (é) inerente e inseparável da missão natural da família" (Franca, 1931, p. 60/61).

29 (A educação) "caberia simultaneamente à família, à Igreja e ao Estado, cada qual com sua esfera de ação e sem que este possa negar, de qualquer modo que seja, o direito de precedência que as duas instituições, natural e sobrenatural, cabe, na organização social do ensino e da educação nacional" (Lima, 1931, p. XIII).

ao "democratismo escolar" como, aliás, já o vinha fazendo desde a década anterior. Em seu livro *Política*, escrito em 1932, Alceu — referindo-se ao fato de o Brasil possuir naquele momento cerca de 67% de analfabetos — concluía: "essa alma profunda da nacionalidade não precisa ler e escrever para ser humana e brasileira (. . .) *Sempre tive grande inclinação por fazer apologia dos analfabetos.* Pois bem, essa massa de brasileiros analfabetos é que conserva as nossas mais puras virtudes de alma" *(apud* Jarbas Medeiros, 1978, p. 332, grifo nosso)[30].

O decreto de 30 de abril veio atender à principal demanda do ideário da Igreja. No entanto, a vitória precisava ser consolidada. Em primeiro lugar, segundo a perspectiva dos próprios educadores católicos, a lei apresentava falhas sobretudo no que dizia respeito ao fato de estar destituída de qualquer estabilidade jurídica. O artigo 11º do referido decreto autorizava o governo a suspender o ensino religioso, por simples aviso do ministro da Educação.

A polêmica provocada pela promulgação do decreto era mais um motivo que deixava os vencedores em sobreaviso. Alegando que o ato governamental feria a neutralidade escolar e liberdade de consciência, diferentes setores pró-laicistas da sociedade civil se mobilizam e, publicamente, manifestam seu agravo. A eles, a intelectualidade católica responde que a escola leiga não é, nem podia ser neutra porque colidia com os direitos e deveres da grande maioria da população[31]. Argumentavam, ainda, que o caráter facultativo do ensino religioso, conforme estabelecido pelo decreto, respeitava integralmente a liberdade espiritual, pois garantia que ele seria ministrado aos filhos das famílias católicas e que dele seriam dispensados os alunos cujos pais assim o solicitassem.

Como já referido, o decreto provocou um aguçamento do confronto entre os educadores católicos e os reformistas. Acusando seu cunho politiqueiro e mesmo seu caráter inconstitucional, os pedagogos escolanovistas insistiam na continuidade dos debates sobre o ensino religioso, advogando a necessidade de uma Constituinte para discutí-lo. A clivagem entre os dois grupos se acentuou de tal modo que foi impossível, a partir daí, estabelecer uma zona de consenso entre as posições, como ficou atestado na IV Conferência Nacional de Educação, realizada em dezembro de 1931. Esse congresso, conforme pedido do chefe do Governo Provisório e do ministro da Instrução e Saúde às partes em litígio, tinha por incumbência definir princípios que exprimissem a política escolar da revolução.

---

[30] Quase dez anos depois Alceu, em discurso proferido na inauguração das Faculdades Católicas, reiterava essa posição ao afirmar: "a instrução generalizada mas superficial, quase sempre mais perniciosa que a própria ignorância, (tornou as massas) mais dóceis do que nunca às seduções dos falsos cultos e à contaminação dos fanatismos. Se a verdadeira cultura leva à independência, as tinturas de instrução facilitam o servilismo" (em *A Ordem*, v. 25, nº 25, abril de 1941).

[31] "A escola leiga é evidentemente contrária à consciência católica (. . .) O Estado que vasa pelos moldes do laicismo toda sua instrução oficial, ultrapassa as raias de sua autoridade, lesando os direitos espirituais de uma parte da população. Ante a escola leiga e as prescrições de sua moral os católicos se vêem numa penosa e injusta alternativa: ou se privam dos benefícios da instrução pública ou transgridem, sob a pressão de uma violência moral, as leis de sua consciência religiosa. É este porventura um regime de liberdade espiritual?" (Franca, 1931, p. 69).

Entretanto, ele acabou por consumar o rompimento definitivo entre os dois grupos que se consubstanciou com a publicação, em princípios de 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Ainda nesse ano, esse grupo se reúne na V Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação, para apresentar sugestões de um plano nacional de educação para o anteprojeto da Constituição.

A proximidade da Assembléia Constituinte, a mobilização e cooptação dos pioneiros para cargos de destaque na burocracia estatal, bem como a própria indefinição do Governo Provisório frente aos grupos em litígio reafirmam, para os católicos, a idéia de que a vitória obtida com o decreto não era definitiva. A fim de evitar um retrocesso, a intelectualidade católica organiza uma intensa campanha de modo a revidar as ações dos escolanovistas e, paralelamente, garantir a consagração de seus princípios na Constituição de 34. Através da revista *A Ordem* e de outros órgãos de divulgação, o Manifesto dos Pioneiros é taxado como um "documento socialista e comunizante". Acusa-se Anísio Teixeira (seu alvo preferido), Fernando de Azevedo e Celina Padilha, dentre outros, de professarem e disseminarem a ideologia comunista pelo país.

Em fins de 1931, sob a direção de Everardo Backhauser e do padre Franca, iniciam-se as atividades da Associação dos Professores Católicos, visando à aglutinação dos professores cariocas com o propósito de discutir problemas pedagógicos e formular propostas de ação. Em 1933, a associação passa a ser organizada nacionalmente com a criação da Confederação Católica Brasileira de Educação que promove cursos e congressos com o objetivo de formular uma política educacional com base na doutrina cristã. Essas duas entidades se constituíam na contrapartida católica à Associação Brasileira de Educação. Entretanto, segundo alguns estudiosos, sua atuação foi bastante medíocre e os congressos nacionais promovidos pelos católicos apresentavam um nível bastante inferior aos dos escolanovistas (cf. Danilo Lima, 1978, p. 75 e ss).

Em 1933, os católicos enviam à comissão constituinte um memorial — as "Reivindicações Católicas" — redigido por Alceu e Franca, no qual estavam estipulados os princípios que a Igreja desejava ver consagrados na Constituição. A não inclusão de suas propostas na Constituição de 1926 parece ter despertado os católicos para a necessidade de se organizarem para pressionar a Assembléia Constituinte de modo a garantir a incorporação de seus pontos na nova carta. Este é um dos objetivos que leva, em 1933, à criação da Liga Eleitoral Católica que faz das Reivindicações Católicas seu programa de ação. Ainda que afirmando estar subordinada ao princípio da isenção partidária e insistindo que seu propósito era apenas o de esclarecer a consciência católica em matéria eleitoral, o fato é que essa entidade, organizada em escala nacional, se configura em um extraordinário instrumento político nas mãos da Igreja. Sua posição foi a de que só seriam indicados ao eleitorado católico aqueles candidatos à Assembléia Constituinte de 33 e ao Congresso Nacional de 34, que apoiassem as reivindicações estipuladas pela liga. Seu programa totalizava dez pontos e, dentre estes, três eram apontados como o programa mínimo a ser defendido, a saber, o reconhecimento do casamento religioso pela lei civil e indissolubilidade do laço matrimonial; a incorporação do ensino religioso facultativo nas escolas públicas e a regulamentação da assistência religiosa facultativa às forças armadas, prisões, hospitais etc.

A mobilização do eleitorado foi tal que a Igreja garantiu que uma parte significativa dos representantes na Constituinte fossem favoráveis à inserção de suas teses na nova carta. De fato, após intensos debates, a Constituição de 34 confirma a vitória dos católicos[32]. Não apenas seu programa mínimo é incorporado na carta constitucional como também nela a Igreja obtém seu reconhecimento quase oficial por parte do Estado. Os católicos, que defendiam o princípio da distinção entre Igreja e Estado não na base de dissociação mas sim numa de "colaboração recíproca", conseguem ver esse ponto prevalecendo na Constituição de 34.

O fato de os reformadores não terem conseguido impor seus princípios de neutralidade e laicidade de ensino não autoriza concluir que foram eles os derrotados absolutos no embate. A Constituição de 34 acabou por atribuir ao Estado um papel intervencionista e diretor no Plano Nacional da Educação e garantir a escolarização primária, gratuita e obrigatória. Ademais, seus representantes continuaram a ocupar postos de destaque na burocracia estatal e a empreender reformas de ensino em diversos estados. Nesse sentido, ambos os grupos vêem acolhidas algumas de suas reivindicações, prevalecendo, em última instância, uma situação de compromisso e acomodação, pelo menos formal, das perspectivas em conflito.

Após a consagração jurídica definitiva de seus princípios pedagógicos, a liderança católica manteve-se vigilante para que a regulamentação do ensino religioso fosse implementada. O último foco de resistência encontrava-se no Distrito Federal, autônomo desde 34, e então governado por Pedro Ernesto. Anísio Teixeira, no cargo de Secretário de Educação, procurava fazer passar uma lei para invalidar no Distrito Federal o que a Constituição estipulara para os estados. Após uma série de tramas políticas processadas por detrás dos bastidores e de articulações interpessoais, D. Leme consegue ver posta a lei em execução em 1937[33].

Comparativamente ao período de 1931/34, o número de artigos publicados em *A Ordem,* nos três anos subseqüentes, sobre a educação primária, secundária e normal, diminui de modo significativo. E, os que aparecem, se preocupam apenas em reenfatizar os princípios pedagógicos católicos já assinalados e/ou se limitam a repetir as acusações aos educadores reformistas e seus princípios[34].

Pode-se, portanto, afirmar que em 1934 praticamente se encerra o trabalho do movimento católico com respeito ao ensino primário, secundário e normal. Passar-se-á agora à análise do ideário e das estratégias de ação do grupo no que tange ao ensino superior.

---

32 Para uma síntese das discussões travadas na Assembléia Nacional Constituinte sobre as questões educacionais, (ver Cury, 1978, p. 112 e ss).

33 Para uma descrição detalhada desse acontecimento, (ver Raja Gabaglia, 1962, p. 350 e ss).

34 Essa conclusão pode ser retirada a partir do trabalho de Mônica Pimenta Velloso (1977, 1º vol.), no qual foi realizado um levantamento bibliográfico exaustivo dos artigos publicados pela revista para o período de 1921 a 1937. O material, não publicado, e dividido em três volumes, encontra-se nos arquivos do CPDOC.

2. A Igreja e o ensino superior

O encontro de dois postulados centrais do ideário católico — a ênfase numa reforma moral e espiritual associada à perspectiva elitista do movimento — já evidencia o porquê de a educação superior e a criação de um estabelecimento próprio de ensino terem se constituído, desde a década de 10, em metas prioritárias do movimento de reação católica[35].

Não obstante, mais de três décadas decorreram até que esse anseio fosse efetivado. O programa deliberado de cooptação e doutrinação de elites — que já era o objetivo último da criação do Centro D. Vital — foi assumindo, passo a passo, uma concretude e uma especificidade cada vez maiores. O primeiro desses avanços se deu com a mudança na chefia do laicato de Jackson de Figueiredo para Alceu Amoroso Lima, em 1928. Ainda que não provocando qualquer alteração nos fundamentos filosóficos que norteavam a ação do grupo, nem do diagnóstico particular elaborado sobre a situação brasileira, e nem mesmo nas soluções sugeridas para a resolução da crise, verificou-se uma mudança na inflexão do movimento, de predominantemente político à cultural. Além disso, com a pulverização do Centro D. Vital em diferentes frentes de trabalho de leigos, subordinadas à Coligação Católica Brasileira, a educação e, em especial, a educação superior se converteu em um domínio especializado do movimento. A Associação dos Universitários Católicos (1929) e o Instituto Católico de Estudos Superiores (1932), embora com sentidos bastante distintos, foram as entidades geradas para uma atuação da Igreja do domínio universitário. Essas são, em suma, as instâncias mediadoras que remontam o trajeto entre a eclosão do movimento católico, em 1922, e a fundação das Faculdades Católicas, em 1941.

Ao assumir a presidência do centro, Alceu se dispõe a ampliar a organização por meio da participação de novos membros rompendo, assim, com o enfeudamento característico do momento precedente. O primeiro setor da sociedade que se tenta conquistar e, paralelamente, organizar a ação, é a *juventude universitária.* Em 1929 nasce a Associação dos Universitários Católicos do Rio de Janeiro que, em seus estatutos, anunciava como objetivo: "a) completar a instrução e a educação religiosa de seus membros; b) preparar católicos militantes tanto na vida particular quanto na vida pública; c) coordenar as forças vivas da mocidade brasileira a fim de ser restaurada a ordem social cristã no Brasil". A nova entidade sublinha-

---

[35] Em verdade, a aspiração por uma universidade católica antecede, em muito, a década de 20. Pelo que se tem notícia, foi Candido Mendes que, pela primeira vez, em 1866, proclama a necessidade da criação de um centro de irradiação doutrinária. Em 1900, durante o I Congresso Católico Brasileiro, reunido na Bahia, os congressistas votaram pela introdução, nas academias de estudos superiores existentes, de duas cadeiras — uma de filosofia e a outra de teologia, o que não se concretizou. A primeira realização efetiva nesse sentido ocorreu em 1908 quando, por iniciativa de D. Miguel Kruse e contando com o apoio de Alexandre Correa e Leonardo Van Acker — formados em Louvain — funda-se a primeira Faculdade Católica de Filosofia e Letras em São Paulo, mas sem reconhecimento oficial. Quando no cargo de arcebispo em Recife, D. Leme tinha por propósito implantar a universidade nessa cidade, idéia que só veio a se concretizar em 1941 no Rio de Janeiro. (Cf. *Anuário das Faculdades Católicas I (1941)*, Rio de Janeiro, 1942, p. 5 e ss).

va, ainda, o propósito de trabalhar em completa submissão à ortodoxia da Igreja Católica e às autoridades eclesiásticas[36]. Padre Franca, que colocava como meta missionária principal a "salvação da juventude universitária", foi nomeado por D. Leme para o cargo de assistente eclesiástico da organização nascente.

A entidade passou a se constituir na seção juvenil do Centro D. Vital. As reuniões semanais e os cursos por ela promovidos se realizavam no próprio centro e, segundo Todaro, os encontros dos aucistas eram inteiramente dominados e dirigidos pelos membros mais velhos do movimento (1971, p. 238) o que, aliás, estava em total congruência com o espírito fortemente hierarquizado da organização. Em 1930, a revista *A Ordem* abre uma seção especial — a Seção Universitária — que passa a reproduzir artigos dos jovens militantes.

No âmbito especificamente universitário, os aucistas desenvolvem algumas lutas em prol da autonomia universitária e por uma maior representação estudantil no Conselho Universitário. No entanto, desde muito cedo, a associação acaba se transformando quase que exclusivamente em uma liga do combate à infiltração comunista nas faculdades sendo inclusive responsável pela perseguição e expulsão de alunos e professores na década de 30[37].

O fato de a primeira ramificação do Centro D. Vital ter se verificado no campo da atividade universitária estava em perfeita congruência com o ideário que governava o movimento. Os católicos criticam o caráter tecnicista e profissionalizante dos estabelecimentos oficiais existentes em nível superior que, enfim, eram responsáveis pela geração das novas camadas dirigentes do país. Na ausência de um templo próprio de ensino superior, a Igreja, através da Associação dos Universitários Católicos, se infiltra nesse domínio com o intuito de catolicizar essas consciências em formação e se opor, por meio de uma ação organizada, à disseminação de valores contrários ou competitivos aos seus nesse meio.

Essa entidade que, em 1935, se converte na Juventude Universitária Católica, não chega a se constituir em um antecedente direto da Universidade Católica mas, por outro lado, ela consubstancia a primeira tentativa da Igreja em cooptar, para o seu seio, as futuras elites dirigentes da nação, representadas nos jovens universitários. O sucesso dessa investida, por suposto, garantiria a ressacralização das instituições sociais e também a do Estado.

Três anos depois, o movimento consolida um avanço decisivo em direção ao fim almejado com a criação do Instituto Católico de Estudos Superiores visualizado, já na época, como o primeiro germe da futura Universidade Católica[38]. Criado

---

36 "Estatutos da Associação dos Universitários Católicos do Rio de Janeiro" (em *A Ordem*, v. 10, nº 7, junho de 1930).

37 Ainda segundo informações de Todaro, o governo apoiava publicamente a organização sendo que Campos, Capanema e Osvaldo Aranha freqüentaram, algumas vezes, as reuniões do grupo, encorajando suas ações (1971, p. 240).

38 Em discurso proferido na sessão de inauguração do instituto, Alceu concluía: "E que nossa pequenina iniciativa possa vir a ser a semente de uma grande árvore frondosa para que há muito apelamos: a Universidade Católica Brasileira" (em *A Ordem*, v. 12, nº 28, junho de 1932). A mesma idéia estava expressa no pronunciamento proferido por Franca nessa mesma cerimônia (1954, p. 133).

em maio de 1932, esse estabelecimento teve Alceu Amoroso Lima como idealizador e fundador e foi dirigido por Sobral Pinto. O padre Franca também marca aí sua presença como membro do corpo administrativo e docente. Na cerimônia de inauguração, presidida por D. Leme, estavam presentes na mesa, Alceu, Fernando de Magalhães (reitor da Universidade do Rio de Janeiro), Arquimedes Memória (diretor da Escola de Belas Artes) e, como representante do Governo Provisório, o ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos. Tal fato atesta a aprovação — ou, pelo menos a condescendência — do Estado frente à entidade que então nascia[39].

Num sentido muito genérico, a finalidade do instituto coincide com o propósito do Centro D. Vital e também com o da Associação dos Universitários Católicos — qual seja, o de formar fileiras em torno da cristianização da inteligência nacional. Entretanto, mais importante são suas diferenças — ou melhor, a especificidade e particularidade que o instituto guarda quando confrontado com as associações que o precederam.

Como a Associação dos Universitários, o novo centro de excelência tinha por propósito atingir, especialmente, os alunos da Universidade do Rio de Janeiro, visando *complementar* sua formação obtida nos estabelecimentos tradicionais de ensino superior, de modo a integrá-los na ação católica (cf. Lima, 1932). Entretanto, a predominância do caráter político (em sentido estrito) sobre o cultural assumido pelo movimento aucista assinala a distância entre as duas organizações. Ademais, e mais importante ainda, é o fato de que, com o instituto, a Igreja concretiza seu anseio por um estabelecimento próprio para o adestramento de elites católicas.

Ao assumir a presidência do Centro D. Vital, Alceu, coerente com seu propósito de converter a organização em um "núcleo de estudos para a formação de uma cultura católica superior", promove conferências semanais sobre temas filosóficos, sociológicos, educacionais e mesmo religiosos. O nascimento do Instituto Católico assinala um avanço nessa situação à medida em que passa a oferecer cursos regulares de nível superior, sistematizados e programados segundo um *curriculum* com a duração de dois anos. Nesse sentido, diferentemente do caráter de célula indistinta do Centro D. Vital, a nova entidade se especializa na tarefa de transmitir uma cultura católica superior abolindo o cunho de difusidade e amadorismo das palestras e cursos até então vigentes.

O instituto estabelece, no seu primeiro ano de funcionamento, três disciplinas obrigatórias — a sociologia, a filosofia e a teologia — oferecendo ainda três facultativas: a introdução ao direito, à matemática e à biologia. Com o correr do tempo, o *curriculum* se expande significativamente e a assistência se eleva, em meados de 30, para uma média de 200 pessoas por ano[40]. Em contraste com a

---

[39] A repercussão dessa iniciativa do Centro D. Vital extravasou os meios católicos e não recebeu, por parte de alguns setores, uma acolhida favorável. Em nota publicada em *A Ordem*, (v. 12, nº 28, junho de 1932), alude-se a um artigo de Carlos Lacerda publicado no *Diário de Notícias*, em 25/05/32, no qual o jornalista afirma que o empreendimento colocava em perigo o Estado leigo. Obviamente a revista critica a posição, argumentando contra seu sectarismo (Cf. Velloso, 1977, 2º vol.).

orientação mais cultural imprimida aos cursos e palestras que tinham lugar no Centro D. Vital, o programa oferecido pelo instituto não escondia suas pretensões "científicas". As cadeiras ministradas e as próprias pesquisas sociológicas desenvolvidas pelos alunos procuravam seguir os cânones metodológicos universalmente aceitos mas, paralelamente, procurava-se fundamentar os conhecimentos no paradigma cristão de ciência[41]. Enfatizava-se a perfeita compatibilidade entre ciência e fé como dois aspectos de uma única verdade, e também entre a ação social católica e as ciências sociais, sugerindo-se a sociologia como o meio para concretizar tal cooperação. Em suma, a ciência passa a ser visualizada como o esteio intelectual para a ação católica e, por conseguinte, instruir os alunos era, paralelamente, prepará-los para a atividade militante.

Do ponto de vista de seus idealizadores, o Instituto Católico teria um papel fundamental a desempenhar no quadro de ensino superior carioca. Na cerimônia de abertura do novo centro de estudos, Alceu e Franca, em seus discursos, acusam a orientação excessivamente profissionalizante e pragmática dos únicos cursos, em nível superior, oferecidos ao público carioca — a saber, Engenharia, Direito e Medicina. Em contraste, a originalidade e importância do núcleo católico estaria no fato de ser ele pensado como "um instituto de estudos superiores, nobres e desinteressados" (Franca, 1954, p. 126). Não houve, por parte dos católicos, naquele momento, a intenção de requerer a oficialização da entidade e, por conseguinte, os alunos daí egressos recebiam apenas um certificado de conclusão do curso sem nenhum valor oficial[42]. Apesar disso, a intelectualidade católica insistia no caráter pioneiro de seu empreendimento, sustentando que ele vinha suprir o vácuo existente na área de humanidade no Rio de Janeiro. De fato, por meio desse instituto, a Igreja impõe sua presença numa esfera de saber até então desativada no Distrito Federal.

---

[40] A título de ilustração, do programa para o ano letivo de 1939, constavam as seguintes áreas, cadeiras e professores responsáveis: a) Área de Estudos Teológicos: estudos teológicos (Martinho Michler O.S.B.) e ação católica (Alceu); b) Área de Estudos Filosóficos: filosofia geral (frei Sebastião Tauzin O.P.) e história geral (João Gouveia Vieira); c) Área de Estudos Morais e Políticos: economia política (Romeu Rodrigues Silva), sociologia (Luiz A. do Rego Monteiro), pedagogia experimental (D. Helder Câmara), pedagogia geral (Theobaldo Miranda Santos) e história da civilização (Eremildo Luiz Vianna); d) Área de Estudos Biológicos: biologia e antropologia (Hamilton Nogueira); e) Área de Estudos Literários: literatura brasileira (Alceu), Latim (Guilherme Ribeiro) e filosofia da linguaguem (Silvio Edmundo Elia). *Folheto sobre o programa letivo do ano de 1939 do Instituto Católico de Estudos Superiores*, publicado pelo Centro D. Vital.

[41] A partir de 1935, *A Ordem* transcreve algumas teses de alunos do Curso de Sociologia. Ver, por exemplo, Sebastião Pinheiro Magalhães Bastos, "Um Inquérito Social" (versando sobre as condições de vida dos moradores do morro do Querosene no Rio de Janeiro); Maria de Lourdes Gomes, "Como pode a Sociologia Contribuir para a Reforma Cristã da Sociedade" e Antônio Gabriel de Paula Fonseca, "A Reforma Cristã da Sociedade". Os dois últimos trabalhos se encontram publicados (em *A Ordem*, v. 14, nº 59, jan. 1935); (Cf. Velloso, 1977, 3º vol.).

[42] Em um de seus depoimentos, Alceu Amoroso Lima (1979) ressalta que um dos motivos que desestimulou os católicos a requerer o reconhecimento oficial do Instituto Católico era a presença de correntes de opinião do peso na sociedade brasileira francamente desfavorável à privatização do ensino superior.

A urgência na implementação de um estabelecimento católico de ensino superior parece ter se aguçado como uma resposta alternativa não apenas ao tipo de ensino já vigente como também às propostas da reformulação dos cursos nesse nível, que se consubstanciam no Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931, referente à reforma universitária apresentada por Francisco Campos. A insatisfação e as críticas desferidas pelo grupo à legislação oficial estão condensadas na polêmica travada por Alceu com o ministro da Educação e Cultura e também com um de seus mais ardentes defensores, Azevedo Amaral (ver Lima, 1931, p. 7 a 66).

O decreto foi precedido por uma conferência pronunciada por Campos em março daquele ano, na qual o ministro destacava o caráter católico inerente ao conceito da universidade[43]. O líder do laicato aplaude essas declarações mas, já num clima de desconfiança, acusa a conceituação ambígua contida no discurso, advertindo que o "caráter de catolicidade que a universidade recebeu da Igreja (. . .) não lhe concede nenhum título de substituição, nem mesmo da autonomia em face aos dogmas da Igreja" (1931, p. 9).

A exposição de motivos que acompanhava a reforma confirmava, para os católicos, a suspeita do hiato que separava a concepção oficial de universidade daquele por eles defendida. Em primeiro lugar, acusa-se o decreto de identificar a pretensa base espiritual da universidade com um conceito mais amplo de "cultura literária e artística". Portanto, ainda que a nível de intenção a reforma tenha sido gerada para transcender o cunho profissionalizante do sistema vigente, a intelectualidade católica sustenta que, ao desprezar as ciências filosóficas, ela teria apenas confirmado a feição pragmática desses estabelecimentos, prolongando o desastre do "laicismo pedagógico republicano". A própria criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras que, segundo a ótica católica, seria o ponto de decreto que mais se aproximaria da ansiada Faculdade de Filosofia e Teologia, teria sido reduzida a uma "Escola Normal Superior para a preparação de professores pelo Estado à feição de seu laicismo burguês anticristão ou, pelo menos, não cristão" (Lima, 1931, p. 24/25).

Os educadores católicos antevêem, na reforma propugnada, sinais nítidos de "contaminação marxista". Essa infiltração se evidenciaria nas duas propostas de reorganização dos cursos jurídicos existentes e, mais ainda, na justificativa do ministro para tal procedimento. A primeira medida suprimia a cadeira de filosofia do direito substituindo-a pela de introdução à ciência do direito, e a segunda introduzia a cadeira de economia política no primeiro ano do curso. Francisco Campos justifica a precedência do estudo da ordem econômica sobre o da ordem jurídica alegando que "as relações econômicas constituem quase todo o conteúdo ou matéria do direito (e portanto) o fato econômico passa a ser um pressuposto de fato jurídico" *(apud* Lima, 1931, p. 26). Em resposta, o líder do laicato

---

[43] "Por suas origens, por sua formação, por seu caráter de universalidade, a universidade é uma instituição católica e o espírito universitário tem de ser um esforço de totalização espiritual (. . .) universidade é, portanto, organização, cooperação e instrução na ordem do simbólico e do espiritual. Por aí se revelam as indiscutíveis afinidades da universidade com a Igreja, organização, ordem, estrutura e disciplina" (Francisco Campos, *apud* Lima, 1931, p. 8 e 9).

concluía: "É o triunfo de Karl Marx! A crítica aos fundamentos da filosofia do direito foi uma de suas obras iniciais, que ele sempre considerou como fundamental para a sua ação revolucionária materialista. As expressões do senhor ministro da Educação poderiam ser subscritas por qualquer marxista. E ainda se diz que é preciso combater o comunismo! Mas o verdadeiro comunismo é esse comunismo dos espíritos, é essa lenta penetração da filosofia materialista em todos os campos da atividade social. (. . .) Conquistando a Faculdade de Direito como a está conquistando, obtém o marxismo o ponto estratégico fundamental para contaminar toda mocidade dos cursos jurídicos e preparar assim o seu estado maior para os golpes que premedita" (1931, p. 26/27).

O ministro parece não ter desprezado as críticas que lhe foram desferidas. Tanto assim que em um outro artigo (1931, p. 55/66), Alceu alude a uma entrevista de Campos na qual afirmava que na Faculdade de Educação, Ciências e Letras figurava uma seção de filosofia, onde a Igreja poderia promover cadeiras de filosofia tomista, mas advertia também que nunca tivera a intenção de criar uma universidade católica. O articulista elogia a fala do ministro insistindo, entretanto, no caráter eclético e materialista da nova legislação universitária.

Ainda que as relações entre o Governo Provisório e os educadores católicos possam ter sido abrandadas, dezenove dias depois, com a promulgação do decreto que facultava o ensino religioso nas escolas públicas, é inegável que a Igreja se percebe como sofrendo uma derrota com a reorganização universitária proposta. De fato, embora a legislação de 11/4/1931 tenha vindo a público como um esforço de contemporização entre as diversas correntes de pensamento, ela estava, pelo menos a nível de intenções, mais próxima do ideário escolanovista que do católico[44]. Por meio dela o sistema de ensino superior era colocado sob forte tutela do Estado, e a Igreja alijada do papel que, segundo sua perspectiva, lhe cabia por direito natural nessa esfera.

Em suma, essas circunstâncias reiteram para os católicos a convicação de que não poderiam contar com o Estado para implementar o modelo de organização universitária por eles propugnado[45]. E, dado a feição anticristã — ou, pelo menos não cristã — dos estabelecimentos oficiais de ensino superior, reforça-se também a urgência em preparar elites para disseminar os princípios cristãos na sociedade e no próprio Estado[46]. A conquista, em caráter privado, de um espaço próprio

---

44 Cf. Fernando de Azevedo, 1964, p. 661/2 e Simon Schwartzman, 1977, p. 171.

45 Após avaliar a Reforma Francisco Campos, Alceu concluía: "não resta aos católicos senão contar com suas próprias forças. Só eles estão em condições de organizar uma universidade de base verdadeiramente espiritual" (Lima, 1931, p. 28).

46 Em abril de 1932 *A Ordem*, em editorial, proclamava: "é inútil tentarmos influir nos destinos da Nação e do Estado sem possuirmos uma elite realmente adestrada que esteja em condições de por em movimento as grandes massas eleitorais em torno de nossas idéias construtoras. E que possam resistir à pressão das ideologias que a cada momento nos assaltam" (em *A Ordem*, v. 12, nº 26, abril de 1932). Tais palavras prenunciam não só a criação da Liga Eleitoral Católica mas também a do Instituto Católico de Estudos Superiores, fundado um mês após a publicação do editorial.

no âmbito da educação superior se apresentava como a solução para concretizar, a um só tempo, ambos os objetivos.

O Instituto Católico nasce, assim, como o *locus* no qual os católicos ensaiam e atualizam seu modelo alternativo de organização universitária e como um centro de irradicação doutrinária preparando, em ambos os sentidos, o terreno para a futura Universidade Católica.

A discussão sobre o modelo de universidade proposto pelos católicos — mais especificamente, sua filosofia pedagógica e organizacional — remete para o diagnóstico por eles elaborado acerca do "estado das ciências" e da própria universidade no mundo e no Brasil. O universo científico é visto como atravessando um momento de desordem e anarquia geral. Essa situação se expressaria tanto em uma crise de finalidade de cada disciplina (desenvolvimento científico para quê, com que fim) bem como no estado de anomia que caracterizava o modo específico de relacionamento entre os domínios científicos no mundo moderno (Cf. Lima, 1932 e Franca, 1954, p. 138 e ss).

As causas geradoras dessa situação remontavam à reforma luterana ao cartesianismo, ao enciclopedismo e à supremacia, a partir do Século XIX, das ciências naturais e matemáticas sobre as filosóficas e a metafísica. Esses diferentes movimentos teriam rompido com a organização do pensamento escolástico e, promovendo um crescente divórcio entre o pensamento religioso, o metafísico e o científico, teriam contribuído para produzir o mito corrosivo do "cientismo" — isto é, a crença de que a técnica e o progresso, por si só, solucionariam todos os males que afligiam a humanidade[47].

Por outro lado, havia que se considerar o fenômeno moderno do avanço da divisão do trabalho intelectual com a conseqüente pulverização e especialização do conhecimento em diferentes esferas do saber. Esse processo não é apontado, em si mesmo, como algo pernicioso; antes, o que lhe conferia um caráter anômalo e anômico no mundo contemporâneo era sua subordinação à "tirania monista e positivista". A violação da hierarquia natural entre as ciências teria acarretado a perda da integralidade científica e a quebra de unidade no pensamento ocidental, atestadas na situação de desordem e competitividade reinante entre os diferentes domínios científicos. A propósito, sintetiza Franca: "cada disciplina encerrou-se no isolamento do seu objeto limitado por uma abstração, desenvolveu-se no seu domínio com onímoda independência e esqueceu-se as coordenadas e subordinações reais e hierárquicas que a prendiam ao conjunto das outras disciplinas, e não raro, numa tentada usurpação de hegemonia pretendeu, com os elementos exlclusivos de sua competência, dar uma interpretação total da realidade (. . .) Rompeu-se a harmonia e com ela a subordinação essencial do conhecimento à totalidade do seu objeto. Em vez de um império legítimo das ciências

---

47 O pensamento católico elabora uma distinção entre "ciência" e "cientismo" afirmando que, enquanto a primeira aceita um finalismo teológico, o segundo se caracterizaria por sua oposição à metafísica. Da mesma forma, distingue-se o conceito de "progresso" do de "evolução": o primeiro denotaria apenas os aspectos materiais ao passo que o último abrangeria também os aspectos morais de uma sociedade.

mais elevadas, um imperialismo invasor de cada disciplina fora de seus domínios" (Franca, 1954, p. 130/131)[48].

A organização dos centros superiores do saber refletia os efeitos decorrentes dessa febre laicizante e, ao mesmo tempo, reforçava a dissolução do pensamento e dos conhecimentos científicos contemporâneos. O regime universitário medieval, caracterizado como uma "estrutura de solidariedade pedagógica, de ordem, de disciplina e sobretudo de hierarquia entre as ciências" (Lima, 1931, p. 10) fora substituído pela concepção "moderna" de universidade, que vinga na França após a Revolução de 1789. Ao tomar por substrado as ciências experimentais ou sociais, o modelo francês teria decretado a morte do espírito universitário e da própria universidade, reduzindo-a a uma reunião inorgânica de escolas sem nenhum elo entre si e atuando sem nenhuma finalidade coletiva. Essa concepção racionalista, pragmática e profissionalizante de universidade teria invadido o Brasil que iniciava, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, o seu movimento de secularização universitária.

No entanto, a partir do final do Século XIX, estar-se-ia presenciando o movimento de formação livre das universidades católicas que tinham por modelo a Universidade de Louvain (1834). Graças à restauração do primado do pensamento filosófico no corpo de conhecimentos e à recuperação do papel da teologia enquanto orientadora geral de todas as ciências, os produtos das ciências naturais e sociais estariam readquirindo sentido, unidade e integridade plenos. Em outras palavras, o respeito pela ordem natural hierárquica entre as disciplinas estaria devolvendo ao universo científico sua capacidade de se expandir harmonicamente (Cf. Lima, 1932).

Enquanto embrião da futura Universidade Católica, o Instituto Católico de Estudos Superiores pretendia se integrar no movimento internacional do renascimento filosófico católico e, concomitantemente, servir como um modelo alternativo de organização universitária no Brasil. Em verdade, a demanda última era a de que o ensino superior se libertasse da tutela estatal para voltar a pertencer à Igreja. Alegando que somente a universidade católica era capaz de realizar a síntese orgânica do saber, Franca, no seu discurso de abertura do novo instituto, advertia: "a universidade, por sua natureza, para não mentir às promessas de seu nome e às exigências de sua função, deve ser católica; e as universidades que deixaram de ser católicas viram-se, na mesma proporção, diminuídas como universidade" (1954, p. 128).

Vinculado às justificativas de cunho mais acadêmico vislumbra-se também, no dicurso dos educadores católicos, o papel político que um centro de excelência

---

[48] É notório que o diagnóstico referente ao domínio científico é equivalente, tanto no que tange às causas como também aos efeitos, ao diagnóstico proposto para explicar as crises nas outras instâncias sociais. A propósito, escreve Alceu: "Deu-se com o positivismo e o monismo científico o mesmo que se deu com o individualismo social. O bem próprio superou o bem comum. Ao mesmo tempo que, nessa fase da civilização, cada indivíduo procurava sua máxima autonomia, cada ciência também procurava libertar-se e crescer sem medida e sem se preocupar com sua posição no complexo dos conhecimentos humanos" (1932). Como ficará evidenciado, essa equivalência se reproduz também a nível das soluções propostas.

católica teria a desempenhar na vida nacional. Tal questão remete ao diagnóstico particular elaborado por essa intelectualidade acerca da situação brasileira dos anos 30, bem como às soluções por ela sugeridas. Como ficará patente, a análise desta realidade resulta de uma transposição mecânica dos fundamentos filosóficos elaborados pelo pensamento tradicionalista e reacionário francês e pelos doutrinadores da contra-revolução.

O período é definido como um momento de crise. Isso se evidenciaria nas sucessivas revoluções civis e militares que eclodiram na década de 20, que culminaram com a Revolução de 30 e que se perpetuavam mesmo após esta. Esse clima de anarquia e subversão à ordem atestaria, essencialmente, a incompetência das camadas dirigentes para conduzir os destinos da Nação. Desvirtuadas e internamente esfaceladas em facções políticas, as elites se substituíam umas às outras no poder e, incorrendo nos mesmos erros e padecendo dos mesmos defeitos, elas colocavam em risco a própria nacionalidade. A explicação última da crise é reduzida à ausência de uma unidade moral e espiritual entre grupos dirigentes — prelúdio de sua dissociação política — e sua origem remonta à implantação do regime republicano que, violentando a tradição católica do povo brasileiro, instaura e dissemina a mentalidade laicista e materialista por todas as instâncias sociais.

O único caminho apontado como capaz de restituir às elites um projeto e um elo moral comum era o de sua ressocialização segundo os princípios ético-religiosos, o que implicava em devolver à Igreja o papel que por direito lhe cabia na condução dos destinos do país. Em outras palavras, só pela subordinação dos poderes temporais ao poder espiritual é que as camadas dirigentes poderiam superar o pluralismo leigo corrosivo e corruptor, garantindo, assim, a unidade entre todos, a moralização da vida pública e a preservação da nacionalidade.

Segundo o ideário católico, a reforma na consciência das elites só se operacionalizaria, basicamente, através do sistema de ensino superior. Ou seja, a cosmovisão católica percebe a universidade como o centro nevrálgico de toda a estrutura social. O diagnóstico de que "a crise da civilização foi a crise da universidade" (Franca, 1954, p. 195) sugere, do modo inverso, que sua reestruturação seria a pedra de toque para instaurar um modelo alternativo de sociedade[49].

A atribuição à universidade do papel de peça chave para a reconstrução nacional permite deduzir que o agente que efetivasse seu controle sobre esse sistema estaria garantindo, paralelamente, a base para irradiar seu poder de influência por to-

---

[49] Numa certa medida, essa postulação distancia a retórica dos católicos da dos escolanovistas frente à questão educacional enquanto elemento chave para promover mudanças sociais mais profundas. Supondo que todos os males nacionais seriam sanados através da democratização e adaptação do sistema de ensino às novas necessidades geradas pela sociedade urbano-industrial, o ímpeto dos renovadores é sobretudo canalizado para reformas no ensino primário, secundário e profissional. Isso não significa que, a nível de discurso, tenha desprezado a articulação de uma rede de ensino voltada para o adestramento de elites; mas, sem dúvida, em termos de uma ação concreta o ideário escolanovista não consegue penetrar com a mesma intensidade no ensino superior. Os católicos, ao invés, ainda que também procurando intervir em todos os níveis do universo escolar, elegem — em congruência com seus pressupostos elitistas — o sistema universitário como seu campo estratégico de ponta.

das as outras esferas sociais[50]. Nesse sentido, a Universidade Católica é pensada pelas lideranças laicas e eclesiásticas do período como tendo duplo sentido político, fortemente relacionados entre si: de um lado, ela se constituíria em uma instituição de combate ao ensino e à mentalidade laicistas, garantindo a resolução das crises nacionais e barrando a penetração da ideologia comunista no país; de outro, na medida em que se responsabilizasse pelo adestramento das futuras elites dirigentes, a Igreja, por suposto, concretizaria sua meta de recristianizar a sociedade e a própria instituição do Estado. Por conseguinte, é plausível afirmar que o investimento da Igreja na esfera do ensino superior extrapolava as fronteiras do "acadêmico" constituindo-se de fato, também, em uma estratégia política para recuperar seu papel na condução dos destinos da Nação.

A perspectiva acima delineada acerca das funções explícitas e implícitas de uma universidade permanece inalterada no discurso católico nos nove anos que separam o nascimento do Instituto Católico e a efetiva fundação das Faculdades Católicas, em 1941. Entretanto, nesse intervalo, presencia-se a ocorrência de alguns eventos que, embora não interferindo diretamente na criação da universidade no sentido de apressá-la, se constituíram em fatores que se acrescentam ao ideário do grupo, reafirmando-lhes a necessidade de continuar persistindo para alcançar esse fim último (Cf. Lima, 1979 e padre Velloso, 1979).

A radicalização das clivagens ideológicas na primeira metade dos anos 30 se reflete não só nos meios universitários como também se retraduz nas diferentes correntes de pensamento pedagógicas, exacerbando os debates e as acusações mútuas entre os grupos, pelo menos até 1937[51]. Assim, por exemplo, num contexto de forte exaltação política no ambiente universitário carioca, Alceu disputa, nos anos de 1931 e 1933, as cátedras de economia política e introdução ao direito, respectivamente, ambas na Faculdade Nacional de Direito. Nas duas tentativas saem vitoriosos seus concorrentes — Leônidas de Rezende e Hermes Lima. Segundo o depoimento de Alceu (1979) esse episódio foi interpretado, na época, como mais um indício de que a universidade estava sendo tomada pelos comunistas e que os professores católicos (identificados, pelo grupo opositor, como fascistas) tinham sua entrada barrada nas universidades oficiais.

A criação da Universidade do Distrito Federal, em 1934, promovida por Anísio Teixeira, foi muito mal recebida pela intelectualidade católica. Acusando seu idealizador ora de americanizar a educação brasileira, ora de comunizá-la, os católicos apontam a nova instituição como sendo não só puramente laica mas, de fato, anticatólica[52]. Para conter o avanço da secularização da cultura superior brasileira e a infiltração da pedagogia comunista nas políticas educacionais ofi-

---

[50] Transcrevemos, mais uma vez, a afirmativa de Franca sobre a importância da escola: "Quem conseguir plasmar em suas mãos o maior número de almas novas, será o senhor da sociedade e do mundo civilizado de amanhã" (*apud* D'Elboux, p. 231).

[51] Nesse ano, o golpe de Estado abafa, pela autoridade, os conflitos pedagógicos. Isso não significou, como é óbvio, a supressão efetiva dessas perspectivas contrárias; elas continuam persistindo na sociedade brasileira, disputando o reconhecimento de suas propostas e deslocando o debate para outras arenas menos visíveis como, por exemplo, para dentro do Conselho Nacional de Educação.

ciais, o grupo volta a insistir na importância da criação de um centro livre de estudos superiores católicos.

A formalização desse desígnio ocorre no 1º Congresso Católico de Educação promovido pela Coligação Católica Brasileira de Educação, realizada no Rio, em 1934. A comissão especial destacada para estudar esse problema conclama todas as forças educacionais católicas a reunirem esforços para fundar, o mais rápido possível, uma universidade subordinada à Santa Sé e ao episcopado brasileiro e, portanto, independente do Estado — ainda que conservando o direito à ajuda monetária federal. Acentuava-se também que as faculdades de Direito, Educação, Letras e Jornalismo deveriam receber prioridade enquanto centros de fundamental importância para a irradiação da doutrina cristã.

O projeto foi comunicado a Roma e a Santa Sé — através da "Congregação dos Seminários e Universidades" — não só aprova como estimula a intenção. Assim, por volta de 1938, D. Leme se achava investido por Pio XI de um mandato especial para resolver as questões relativas à futura universidade.

A última das grandes manifestações em favor da criação imediata de uma Universidade Católica veio do 1º Concílio Plenário Brasileiro reunido na Bahia, em setembro de 1939. Na pastoral coletiva de todos os bispos dirigida ao clero e fiéis, consagrava-se a importância e urgência do empreendimento, justificando-o como "um instrumento imprescindível de sua irradiação ampla e benfazeja em todas as esferas sociais" *(apud* Anuário das Faculdades Católicas I (1941), p. 8).

Em 1940, D. Leme confia à Companhia de Jesus a direção pedagógica e administrativa da futura universidade. Nesse mesmo ano, a comissão organizadora das Faculdades Católicas, encabeçada por Alceu e Franca, inicia seus trabalhos fundando a Sociedade Civil mantenedora da universidade, desenvolvendo uma ampla campanha financeira para angariar fundos para a instalação dos cursos. Em outubro de 1940, o Conselho Nacional de Educação vota, por unanimidade, a autorização prévia de funcionamento às Faculdades Católicas e, nesse mesmo mês, Vargas assinava o Decreto nº 6.409, que autorizava a instalação do curso de bacharelado da Faculdade de Direito e dos sete cursos da Faculdade de Filosofia — a saber, Filosofia, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Neogermânicas, Geografia e História, Ciências Sociais e Pedagogia.

Em 15 de março de 1941 ocorre a solenidade de abertura dos cursos. Nessa cerimônia discursam o padre Franca — enquanto reitor das Faculdades Católicas — o ministro da Educação, Gustavo Capanema, e ainda Alceu e Afonso Pena que falam, respectivamente, em nome da Faculdade de Filosofia e da de Direito.

O motivo da escolha do curso de Filosofia como um dos núcleos iniciais da futura universidade encontra perfeita consonância com o ideário pedagógico católico. Em seu pronunciamento, Alceu (1941) sublinha a importância da orientação espiritualista na formação do professorado secundário que, com uma educação impregnada de sobrenaturalismo, se responsabilizaria por disseminar os dogmas cris-

---

[52] Após o expurgo da Universidade do Distrito Federal, ocorrido em 1935, Alceu assume o cargo de reitor desse estabelecimento por alguns meses entre fins de 1937 e princípios de 1938.

tãos pelos outros níveis do ensino. Ademais, a presença de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em conjunto com mais duas unidades, se constituía em uma das exigências oficiais para que um estabelecimento de ensino superior recebesse a denominação de universidade.

De outro lado, considerando-se que as elites políticas e administrativas do país eram compostas, basicamente, de juristas e advogados, a eleição da Faculdade de Direito como a outra dessas células iniciais adquire bastante sentido. Por meio dela, a Igreja pensava preparar uma escola de juristas para garantir que as leis brasileiras estivessem pautadas segundo a doutrina cristã. E, adestrando as novas camadas dirigentes, a Igreja penetraria na teia da administração pública, logrando por suposto, ressacralizar a instituição do Estado[53].

O corpo docente das duas faculdades era composto, em sua maioria, por professores que lecionavam na Universidade do Distrito Federal e/ou na Universidade do Brasil (antiga Universidade do Rio de Janeiro). Esse processo de escolha teria se pautado, segundo Alceu, antes na qualidade intelectual dos membros do que em sua religiosidade, ainda que tivesse sido evitada a contratação de professores declaradamente anticatólicos. Essa determinação de D. Leme, Alceu e Franca provocou uma certa celeuma dentro dos próprios círculos católicos, já que uma das posições prevalecentes sustentava que uma universidade católica só poderia absorver professores católicos (Cf. Lima, 1979). Por sua vez, conforme informações do Anuário das Faculdades Católicas, de 1941, a grande maioria dos primeiros alunos inscritos — 14 para a Faculdade de Direito e 70 para a de Filosofia — provinha de renomados colégios confessionais como Notre Dame de Sion, Colégio Jacobina e outros. Além das disciplinas incluídas no *curriculum* oficial, as faculdades católicas, em virtude dos dispositivos de seu regimento interno, ministravam a todos os alunos um curso superior de cultura religiosa.

Instalados os dois cursos e entrando em funcionamento em 1941, o passo seguinte a ser dado dizia respeito ao reconhecimento oficial da nova instituição. O Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 facultava a criação de faculdades particulares, o que talvez explique a votação unânime do Conselho Nacional de Educação autorizando o funcionando prévio das faculdades católicas, em 1940. Entretanto, essa medida, aparentemente descentralizadora, era compensada pelo fato de a legislação deslocar o cerne do problema para a questão da equiparação dos diplomas expedidos pelas faculdades privadas aos das oficiais. Ou seja, por meio do instituto da equiparação, o governo federal conservava sua função normativa e fiscalizadora sobre tais escolas visto que a contrapartida de tal regalia se encontrava na obrigação do atendimento total às normas e padrões ditados pela União. E, mesmo assim, o cumprimento de tais exigências era um requisito necessário mas não suficiente para que os estabelecimentos particulares tivessem

---

53 No seu discurso de abertura das Faculdades Católicas, Afonso Pena afirmava: "os homens de direito, os juristas de profissão têm sido, ordinariamente, os homens de direção e de mando. Nem o camarada Lenin fugiu a essa norma, pois o revolucionário de todos os tempos também era jurista. Como a Igreja poderia despreocupar-se com a formação de dirigentes, da formação dos que podem conduzir o Brasil para o bem e para o mal?" (em *A Ordem*, v. 52, nº 52, abril de 1941).

garantido seu reconhecimento oficial. De fato, as leis brasileiras delegavam a palavra final ao Conselho Nacional de Educação que deveria examinar e decidir, caso a caso, os pedidos para tal reconhecimento.

A intelectualidade católica enfrentou algumas resistências ao tentar a oficialização das faculdades católicas. Segundo o depoimento de Alceu (1979) — que era, desde 1931, o representante católico no conselho, juntamente com Franca — as dificuldades provinham não tanto por nenhum pedido referente a um estabelecimento confessional mas antes, do fato de haver, dentro do conselho, uma corrente francamente favorável ao monopólio estatal do ensino superior. Essa posição era encabeçada por Reinaldo Porchat que ocupava, naquele momento, o cargo de presidente do Conselho Nacional de Educação. Frente a essa ambiência desfavorável, Franca e Alceu se lançaram, dentro do próprio conselho, à tarefa de conquistar os votos dos membros ainda indecisos ou mais receptivos à demanda dos católicos. Ao final, foi aprovado o pedido de oficialização e, pelo Decreto Governamental nº 10.895, de 01/12/1942, as faculdades católicas eram equiparadas às oficiais com o poder de expedir diplomas de igual valor legal.

Em 1946, a Escola de Serviço Social do Instituto Social do Rio de Janeiro, fundado em 1937, se agregava às faculdades católicas, completando assim o número de unidades requeridas pela legislação oficial para a formação de uma universidade. Pelo Decreto nº 8.681, de 15/03/1946, as Faculdades Católicas foram elevadas à categoria de universidade, dando nascimento à primeira universidade particular do Brasil. No ano seguinte, a Santa Sé agraciava a instituição com o título e prerrogativas de Pontifícia, equiparando-a às suas congêneres que se espalhavam pelo mundo.

Conclusão

Sumariando, não parece despropositado afirmar que o ideário católico que impulsiona a criação de um estabelecimento próprio de ensino superior estava inextricavelmente relacionado a uma proposta mais ampla, elaborada pela Igreja no período, para a (re)construção do Estado Nacional e da nacionalidade. Os princípios que embasam esse projeto podem ser sintetizados nos seguintes pontos:

a) as origens mais profundas da crise brasileira seriam de ordem moral;

b) a tarefa de reconstrução nacional se operacionalizaria, basicamente, através de uma reestruturação do sistema educacional;

c) a sedimentação da nacionalidade pressupunha, como medida mais importante, a montagem de um programa deliberado de formação e treinamento de elites, enquanto grupo responsável para concretizar tal objetivo. A natureza dessa elite, o tipo de socialização a que fosse submetida, os valores que adotasse seriam, portanto, os elementos-chaves na determinação dos resultados que se desejava atingir;

d) só uma elite homogênea, articulada e unificada em torno de princípios essenciais seria capaz de se desincumbir da tarefa de construção do Estado Nacional;

e) os valores mundanos e materiais dividiam os homens enquanto que os espirituais os agregavam. A filosofia pedagógica laicista comprometia não só a unidade do pensamento científico mas também a unidade espiritual das elites e, por conseguinte, a unidade política da nação. De modo inverso, os princípios sobrenatu-

rais católicos — que encontravam respaldo na maioria do nosso povo — formavam o substrato comum da nacionalidade. Socializar as elites segundo tais princípios significaria recuperar a hierarquia organizadora no domínio do conhecimento que correria paralelo à revitalização moral dessas lideranças. Essa mudança na mentalidade dominante se projetaria, por suposto, na esfera das realidades concretas, garantindo a restauração da ordem na vida política nacional;

f) deriva daí que a universidade — enquanto *locus* especializado de geração e socialização das camadas dirigentes — tinha de ser católica. Alertando para que a missão de uma universidade não era a de preparar técnicos, mas sim "ensinar os mais aptos para dirigir os outros" (Franca, 1954, p. 194), tais centros de excelência teriam, por função primordial, gerar um *esprit de corps* de forma a garantir que as elites daí egressas viabilizassem o projeto nacional;

g) a "recatolicização" das camadas dirigentes significaria, a um só tempo, a ressacralização da sociedade e do Estado e, paralelamente, devolvem à Igreja o papel que lhe cabia, por direito sobrenatural, na condução dos destinos nacionais.

O projeto da Igreja de se fazer representar no espaço do ensino superior se consubstancia com a criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e com a disseminação, a partir daí, de estabelecimentos similares em outros estados brasileiros. Nos dias de hoje, uma percentagem substancial de universitários tem sido formada em centros católicos de ensino, denotando um rápido avanço da educação católica superior nas últimas décadas[54].

Entretanto, ainda que esses centros de excelência tenham alcançado inegável renome nos meios acadêmicos, as aspirações últimas que a intelectualidade católica pretendia ver realizadas por meio da implantação de uma universidade católica, certamente não se concretizaram. Não cabe aqui discutir se houve, nos anos que passaram, um amadurecimento ao nível de responsabilidade pública dos dirigentes nacionais, nem se houve um avanço efetivo na construção da nacionalidade e nem mesmo em que medida a Igreja recuperou seu papel de agente de peso no espaço político nacional. Importa sim afirmar que, se algum desses avanços ocorreu, dificilmente eles podem ser atribuídos à penetração da Igreja na esfera do ensino superior.

Mesmo abstraindo o que há de específico na ótica católica acerca das funções de uma universidade, um erro de perspectiva permeia, de modo subjacente, seu ideário educacional. Embora seja inegável que a universidade tenha por tarefa repensar a realidade nacional e, portanto, gerar alternativas para a transformação da mesma, por outro lado, supor que sua reorganização conduziria, de forma quase que automática, a modificações estruturais mais profundas é, sem dúvida, uma visão equivocada. Essa perspectiva peca exatamente por pensar a universidade de modo descontextualizado — ou seja, como uma instância imaculada, isolada e impermeável às pressões institucionais, às leis de poder — internas e externas a ela, às injunções do mercado etc., que desfiguram os rumos idílicos proclamados quando da sua criação.

---

54 Em fevereiro de 1979, o reitor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro — professor João Augusto McDowell — declarava que 70 a 80% do corpo discente universitário brasileiro estudava em estabelecimentos católicos (*Jornal do Brasil*, 14/2/79).

No caso específico brasileiro pode-se sugerir que, entre outros fatores, um dos elementos que contribuiu para a defasagem entre o trajeto idealizado para a Universidade Católica e o trajeto possível e efetivado foi o estreito leque de alternativas de cursos superiores e/ou vagas ofertadas ao público carioca quando da criação desse estabelecimento[55]. Ademais, munindo-se de um corpo docente altamente respeitável, a Pontifícia Universidade Católica garantia seu sucesso como centro de excelência acadêmico mas, por outro lado, e de modo paradoxal, acabava por trair seu projeto de universidade como veículo de evangelização. Em outros termos, a Universidade Católica se institucionalizou antes como um estabelecimento destinado a atender à elite em geral do que à elite católica e, nessa medida, seu perfil confessional e seu caráter de obra militante se desvaneceram. Por conseguinte, o projeto inicial pensado para a universidade — que podia, em si mesmo, ser equivocado — não pôde nem mesmo ser testado. Morreu no nascedouro.

Caberia investigar, em profundidade, os rumos seguidos pela Pontifícia Universidade Católica, seus sucessos e fracassos e, mais ainda, suas causas explicativas. Mas esta é uma outra história que, certamente, merece ser contada.

FONTES CITADAS

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Fernando de — 1964. *A Cultura Brasileira.* 4ª ed., São Paulo, Ed. Melhoramentos.

CURY, Carlos Roberto Jamil — 1978. *Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e Liberais.* São Paulo, Ed. Cortez e Moraes.

D'ELBOUX, Luis Gonzaga da Silveira — 1953. *O Padre Leonel Franca S.J.* Rio de Janeiro, Ed. Agir.

FRANCA, Padre Leonel — 1931. *Ensino Leigo, Ensino Religioso.* Rio de Janeiro, Ed. Schmidt.

1954. "Alocuções Universitárias". *Alocuções e Artigos,* Vol. II, Rio de Janeiro, Ed. Agir.

IGLÉSIAS, Francisco — 1971. "Estudo sobre o Pensamento de Jackson de Figueiredo". *História e Ideologia,* Coleção Debates. São Paulo, Ed. Perspectiva.

LIMA, Alceu Amoroso (*) 1928. "Obedecendo". *A Ordem,* V. 8, nº 1, dez. 1928.
1931. *"Debates Pedagógicos".* Rio de Janeiro, Ed. Schmidt.

---

[55] Por exemplo, a Escola Politécnica da Universidade Católica, exatamente por ser um curso estritamente técnico, não constava da agenda de prioridades dos católicos. No entanto, ela foi implantada em 1948, em resposta a um apelo dirigido ao padre Franca pelos professores da Escola Nacional de Engenharia, em virtude da reduzida capacidade de matrículas que essa escola — a única existente no Rio na época — podia ofertar ao público (Cf. padre Velloso, 1979 e padre Franca, 1954, p. 140).

(*) Os artigos do autor assinados sob o pseudônimo de Tristão de Ataíde estão indiferenciadamente inseridos nesse tópico.

1932. "Discurso Proferido na Inauguração do Instituto Católico de Estudos Superiores". *A Ordem*, V. 12, nº 28, junho de 1932.

1941. "Discurso Proferido na Inauguração das Faculdades Católicas". *A Ordem*, V. 25, nº 25, abril 1941.

1957a. "Notas para o Centro D. Vital (I)". *A Ordem*, V. 58, nº 4, out. 1957.

1957b. "Notas para o Centro D. Vital (II)". *A Ordem*, V. 58, nº 5, nov. 1957.

1957c. "Notas para o Centro D. Vital (III)". *A Ordem*, V. 58, nº 5, dez. 1957.

1958. "Notas para o Centro D. Vital (V)". *A Ordem*, V. 59, nº 2, fev. 1958.

LIMA, Alceu Amoroso e LIMA, Cláudio Medeiros — 1973. *Memórias Improvisadas.* Petrópolis, Ed. Vozes.

LIMA, Danilo — 1975. *Educação, Igreja e Ideologia.* Rio de Janeiro, Francisco Alves.

MEDEIROS, Jarbas — 1978. "Alceu Amoroso Lima". *Ideologia Autoritária no Brasil (1930-1945).* Rio de Janeiro, Ed. Fundação Getúlio Vargas.

NAGLE, Jorge — 1974. *Educação e Sociedade na Primeira República.* São Paulo, Ed. Pedagógica Universitária (EPU/MEC).

1977. "A Educação na Primeira República". *História Geral da Civilização Brasileira,* Tomo III. *O Brasil Republicano,* 2º vol., São Paulo, Ed. Difel.

PENA, Afonso — 1941. "Discurso Proferido na Inauguração das Faculdades Católicas". *A Ordem,* V. 25, nº 25, abril 1941.

RAJA GABAGLIA, Laurita Pessoa — 1962. *O Cardeal Leme (1882-1942).* Rio de Janeiro, Ed. José Olympio.

SADEK, Maria Tereza Aina — 1978. *Machiavel, Machiavéis: A Tragégia Octaviana.* São Paulo, Ed. Símbolo.

SCHWARTZMAN, Simon et all. — 1979. *Formação da Comunidade no Brasil.* São Paulo, Cia. Editora Nacional.

TODARO, Margareth Price — 1971. *Pastors, Prophets and Politicians: A Study of the Brazilian Catholic Church (1916-1945).* Tese de PhD. apresentada à Columbia University.

VELLOSO, Mônica Pimenta — 1977. *Análise da Revista "A Ordem"*, 3 volumes, Rio de Janeiro, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea (CPDOC), *mimeo.*

1978. "A Ordem: Uma Revista de Doutrinação, Política e Cultura Católica". *Revista de Ciência Política,* V. 21, nº 3, jul./set., 1978.

VILLAÇA, Antônio Carlos — 1975. *O Pensamento Católico no Brasil.* Rio de Janeiro, Ed. Vozes.

Entrevistas

LIMA, Alceu Amoroso — 1976. Entrevista concedida ao CPDOC.

1979. Entrevista concedida à autora.

VELLOSO, Padre Pedro Belisário — 1979. Entrevista concedida à autora.

Outros Documentos

1942. *Anuário das Faculdades Católicas I (1941)* — Rio de Janeiro.

1932. "O Dever Cultural dos Católicos" — *A Ordem,* V. 12, nº 20, abril 1932.

1930. "Estatutos da Associação Universitária Católica do Rio de Janeiro" — *A Ordem,* V. 10, nº 7, junho 1930.

1939. *Folheto sobre o programa letivo para o ano de 1939 do Instituto Católico de Estudos Superiores* — Rio de Janeiro, Centro D. Vital.

1979. "Reitores de Universidades Católicas pedem ao Governo aumento de suas subvenções" — *Jornal do Brasil,* 14/02/1979.

2ª Parte

O Apoio Governamental à Pesquisa

O Conselho Nacional de Pesquisas e Institucionalização da Pesquisa Científica no Brasil*

Jacqueline Pitangui Romani

A CRIAÇÃO DO CONSELHO

Muito embora apenas na década de 1950 seja implantado no país um órgão de coordenação e orientação da produção científica, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia no Brasil esteve, desde seus primórdios, relacionado direta ou indiretamente à atuação do Estado, ao qual sempre coube a maior parcela de responsabilidade na promoção do desenvolvimento das instituições de ciências e tecnologia no país. Entretanto, a criação do CNPq em 1951 (Lei nº 1.310 de 15 de janeiro) constitui importante marco nas relações Estado-ciência, estabelecendo, pela institucionalização do papel do Estado enquanto patrocinador direto de pesquisas, novo padrão de relacionamento pelo qual este assume explicitamente a condição e apoio da atividade de produção científica.

Diversos fatores parecem ter concorrido para a implantação deste organismo. Por um lado, desde fins da década de 40 a participação do Estado na economia do país vinha se tornando cada vez mais significativa e, neste sentido, a criação do CNPq insere-se em um quadro geral de atuação econômica estatal, consoante com o predomínio de uma política industrializante.

Por outro lado, cabe salientar que a idéia do prestígio internacional, que a criação de um Conselho Nacional de Pesquisas poderia trazer, influi consideravelmente na criação deste organismo, que atuaria assim como fator de fortalecimento da imagem do Estado enquanto agente modernizador:

"O desenvolvimento das descobertas científicas em ritmo progressivamente acelerado, tem tido repercussão de espantoso alcance em todos os setores da sociedade de hoje, e o papel que nestas atividades vem sendo assumido pelos governos

---

* Trabalho realizado na Superintendência de Planejamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Coordenação de Estudos). A responsabilidade pelos conceitos emitidos é da autora.

de todos os países que estão na dianteira da civilização é cada vez de maior significação e importância. Não poderia o Brasil fugir a um movimento de âmbito universal e a criação do CNPq constitui um imperativo em face da necessidade de fazê-lo ocupar o lugar cultural que lhe cabe entre as demais nações do ocidente"[1].

A primeira proposição no sentido de implantar um órgão como o CNPq no país remonta, ao que tudo indica, a 1931, quando a Academia Brasileira de Ciências sugere a criação de um Conselho Nacional de Pesquisas. Alguns anos mais tarde, 1936, Getúlio Vargas menciona, em mensagem ao Congresso, a necessidade da criação de um Conselho Nacional de Pesquisa e Experimentação, ligado a problemas agrícolas. Observa-se, em discursos oficiais de então, certos valores que refletem claramente, mediante exemplos de países avançados, a importância atribuída à ação de órgãos de ciência e técnica enquanto agentes de mudança e progresso sócio-econômico:

"Em maio de 1936 encaminhava Vossa Excelência ao Congresso a primeira mensagem presidencial cogitando da criação de um Conselho Nacional de Pesquisas Experimentais. . .

Teria sido inegavelmente um grande passo e o Congresso Agronômico que se reunira no Rio, sob convocação do ministro Odilon Braga, aplaudira calorosamente a idéia de *provocar um surto agrocientífico no Brasil, análogo ao que se verificou nos Estados Unidos e que contribuiu de modo decisivo para a gigantesca e equilibrada estrutura econômica daquele grande país*"[2].

A criação do CNPq em 1951 deve-se também, em grande parte, à preocupação governamental com o problema da energia atômica que era visto como questão de segurança nacional. De fato, ao evidenciar a importância da ciência e da tecnologia, a segunda guerra mundial demonstrou "algo muito mais importante, que não é apenas que a ciência e tecnologia têm papel vital no desenvolvimento de novos armamentos e atividades deste tipo, mas que o desenvolvimento científico e tecnológico, mesmo aplicado inclusive para fins militares, é conseqüência de um processo de prazo muito longo de acumulação de conhecimento científico e tecnológico"[3]. Desta forma, é sobretudo através da participação do Brasil na Comissão de Energia Atômica das Nações Unidas, em 1946, 1947 e 1948 que a idéia da criação de um Conselho toma vulto. Em 1946, por iniciativa do almirante Álvaro Alberto, que chefiava a delegação brasileira àquela Comissão, e do Chanceler João Neves da Fontoura, foi elaborado um Projeto Nacional de Energia Atômica, que foi no entanto abandonado.

É possível supor que a experiência estrangeira teve papel bastante significativo no abandono deste projeto e conseqüente proposta de um organismo cujo espectro de atuação fosse mais amplo[4]. Assim, em abril de 1949, o presidente Dutra

---

[1] Discurso proferido pelo coronel Armando Dubois Ferreira, presidente em exercício do CNPq, ao presidente da República. CNPq, *Relatório de Atividades*, 1951, mimeo., p.1.

[2] Considerações gerais apresentadas a sua Excelência o senhor presidente da República pelo almirante Álvaro Alberto. CNPq, *Relatório de Atividades*, 1951, p. 11, mimeo. O grifo não aparece no original.

[3] Palestra de José Pelúcio Ferreira, em comemoração dos dez anos do Funtec, mimeo.

nomeou uma comissão de 22 membros, presidida pelo almirante Álvaro Alberto Motta e Silva, cujo trabalho deu origem a um anteprojeto de lei apresentado em maio desse mesmo ano ao Congresso, e no qual o presidente propunha a criação de um órgão de supervisão que se apresenta como um Estado-Maior da Ciência, da Técnica e da Indústria, neste particular "capaz de traçar rumos seguros aos trabalhos de pesquisas científicas e tecnológicas no país, desenvolvendo-os e coordenando-os de modo sistemático".

De qualquer forma, o apoio à pesquisa no campo da física nuclear, a qual se atribuía então grande importância, não só em termos de sua utilização bélica, mas também em função de seu aproveitamento para objetivos econômicos e sociais, continua a ser preocupação fundamental do Conselho, como se depreende da mensagem do presidente Dutra ao Congresso, em maio desse mesmo ano:

"É um fato reconhecido que, após a última guerra, tomaram notável e surpreendente incremento não só por imperativo de defesa nacional, senão também por necessidade de promover o bem-estar coletivo, os estudos científicos, e de modo particular os que se relacionam com o domínio da física nuclear. Neste sentido estão dedicando esforço diuturno as nações civilizadas, em particular os Estados Unidos, a Inglaterra, o Canadá e a França, que passaram a considerar tais estudos tanto em função dos propósitos da paz mundial como, sobretudo, em razão dos imperativos da própria segurança nacional. É evidente, para quem seriamente pensa nos destinos do país, que o Brasil não poderia ficar alheio àqueles propósitos decorrentes, sobremaneira, da atual conjuntura histórica"[5].

Assim, coube ao CNPq "incentivar, em cooperação com órgãos técnicos oficiais, a pesquisa e a prospecção das reservas existentes no país, de materiais apropriados ao aproveitamento da energia atômica"[6]. Posteriormente, as atividades de pesquisa nuclear foram absorvidas, em sua maior parte, por órgãos específicos. Entretanto, já estavam lançadas as idéias básicas que nortearam o CNPq em suas etapas ulteriores: o estabelecimento de convênio com entidades nacionais, a pesquisa orientada para fins específicos e a identificação de recursos naturais[7]. Por outro lado, e também como requisito para o cumprimento destas mesmas atribuições, este órgão se propunha a apoiar a formação de recursos humanos. Posteriormente, esta revelou ser a linha de ação mais dinâmica dentre suas atividades de fomento à ciência e tecnologia.

---

[4] Tal influência fica evidenciada no discurso do almirante Álvaro Alberto ao presidente da República, op. cit., p. 13: "Faz esse documento menção dos motivos que determinaram a preferência dada a um Conselho Nacional de Pesquisas, muito mais amplo que um órgão exclusivamente destinado ao desenvolvimento e ao controle da energia atômica. Com efeito, em todos os países dotados de uma instituição deste gênero, fora ela precedida de um Conselho de Pesquisas, com ou sem essa denominação".

[5] *Relatório do CNPq*, 1951, p. 55: Mensagem do presidente Dutra ao Congresso Nacional, 12 de maio de 1949.

[6] Artigo 3º, parágrafo 3 da Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951. Cabe ressaltar que o almirante Álvaro Alberto sempre demonstrou preocupação em assegurar o aproveitamento dos materiais atômicos do país, cujas reservas eram cobiçadas pelas grandes potências.

Diversos fatores contribuíram para que a ação deste órgão, apesar da abrangência de suas diretrizes iniciais, ficassem circunscritas sobretudo aos programas de auxílio à formação de recursos humanos. Cabe, antes de mais nada, considerar que as políticas de ciência e tecnologia no país desenvolvem-se dentro de parâmetros advindos de condicionantes históricos de crescimento econômico, dos quais dependem, em última instância, tanto os seus propósitos formais quanto a sua efetiva implementação. Neste sentido, o fato de que as necessidades tecnológicas de nosso sistema produtivo fossem supridas basicamente mediante a importação de tecnologia, desvinculava, de uma certa maneira, o sistema científico do processo de produção, afastando, conseqüentemente, o cientista ou o tecnólogo do mesmo[8].

Por outro lado, cabe também considerar que o CNPq se propunha a ser um órgão de planejamento da atividade científica, num momento em que o próprio conceito de planejamento ainda não estava incorporado ao discurso oficial ou à prática econômica. Segundo José Pelúcio Ferreira, "O CNPq, como um órgão de Estado-Maior, no sentido que foi dado, na expressão usada, significava um órgão de coordenação, de planejamento da atividade de ciência e tecnologia que — a própria Comissão reconhecia — era difusa, permeava todo o ministério, não era viável em condições em que o próprio planejamento econômico, muito mais fácil de perceber, não era aceito tranqüilamente e havia muita dúvida sobre o significado real de planejamento"[9].

Seja pelo papel de coordenação a ele atribuído, seja pelo fato de que ao ser instituído estivesse intimamente relacionado à questão nuclear — domínio explícito da segurança nacional — ou porque, ao constituir-se em órgão de fomento e coordenação da ciência e da tecnologia passaria a controlar não só a prática, mas sobretudo a ideologia do "saber científico", elemento legitimador de poder, o fato é que o CNPq foi sempre revestido de caráter eminentemente político. Este caráter reflete-se inclusive em sua articulação com os demais órgãos do Estado: o CNPq estava diretamente vinculado ao presidente da República, que era também o responsável pela escolha do presidente e vice-presidente desta instituição, assim como de 5 membros de seu Conselho Deliberativo, na época constituído por 23 pessoas, recrutadas dentre membros da comunidade científica e representantes de ministérios.

Do ponto de vista organizacional, além do Conselho Deliberativo, "órgão sobera-

---

7 É importante destacar que a experiência dos países capitalistas desenvolvidos no fomento às atividades de ciência e tecnologia influiu consideravelmente, não só na implementação de um Conselho Nacional, como também nos moldes em que tal órgão foi concebido; de fato, este tinha como referência modalidades organizacionais da *National Science Foundation*, dos EUA e do Conselho Superior da Pesquisa Científica e Técnica, da França.

8 Não se trata de desvinculação *stricto sensu* e sim de uma forma específica de vinculação que coloca os países subdesenvolvidos, como afirma Charles Cooper, na situação de consumidores de ciência e tecnologia. Tal fato reflete-se não só no CNPq, mas também na ação de fomento à C & T do BNDE, cujo apoio ao desenvolvimento tecnológico da empresa nacional só adquire relevância na década de 70.

9 José Pelúcio Ferreira, op. cit.

no de planejamento e orientação das atividades do CNPq", esta instituição contava com uma Divisão Técnico-Científica que "tem por finalidade a programação e execução dos planos gerais de pesquisas aprovadas pelo Conselho Deliberativo", e uma Divisão Administrativa.

Outro aspecto decorrente da criação do Conselho, enquanto órgão coordenador das atividades científicas do país, diz respeito à questão da "liberdade e independência" do pesquisador versus a intervenção e controle do Estado sobre a produção científica. A preocupação em assegurar a liberdade do cientista está incorporada pelos setores responsáveis pela criação deste órgão, pois, ao mesmo tempo em que se justifica a atuação do Estado neste campo, enfatiza-se, mediante a forma de atuação a ser adotada, a necessidade de garantir esta liberdade:

"Não é porém destituída de perigos a criação de um órgão destinado a orientar, em âmbito nacional, a política geral de investigação científica. Realmente, o clima próprio de investigação é o da liberdade. . .

Afortunadamente, os nomes que Vossa Excelência houve por bem escolher para a constituição do Conselho Deliberativo e o próprio texto da lei e do regulamento que norteiam as atividades do Conselho, são garantia suficiente de que não haverá restrição de liberdade de investigação científica em nosso país"[10].

A questão da liberdade e não o comprometimento do cientista com os fatores externos aos "verdadeiros" interesses da ciência – decorrente de um posicionamento da ciência como um conjunto de relações autônomas regidas por uma lógica interna própria, ou seja, como sistema quase auto-suficiente –, é considerada, em abundante literatura, como um dos atributos principais do homem de ciência. Tal posicionamento parece ter sido incorporado pelos responsáveis pela criação do CNPq.

Entretanto, esta é, a nosso ver, uma questão mal situada na medida em que sugere uma absolutização da autonomia de ciência quando tanto a produção deste saber quanto a sua utilização são processos sociais e, como tais, não podem ser desvinculados das condições históricas concretas de sua produção. Neste sentido, enquanto processo histórico, o desenvolvimento do conhecimento científico não se tem realizado em termos de um processo acumulativo linear e ininterrupto. Ao contrário, ele se desenvolve de forma acidentada, relacionada a interesses políticos e econômicos que interferem na produção do conhecimento, obstaculizando-o em alguns setores, promovendo-o em outros. Assim sendo, o problema da dependência ou independência da atividade científica não encontraria seus alicerces em modalidades institucionais de atuação.

Dos vários aspectos relativos à criação do CNPq aqui mencionados é possível estabelecer algumas observações, fruto da interrelação das variáveis que mais parecem ter influído para a implantação desta instituição. A criação de um órgão central de coordenação e apoio à atividade científica não constitui, portanto, um ato isolado, inserindo-se, ao contrário, no contexto econômico e político vigente

---

[10] Ofício de apresentação do senhor presidente em Exercício do CNPq ao senhor presidente da República. CNPq, *Relatório de Atividades*, 1951, mimeo.

no país na década de 50, onde se fazia sentir cada vez mais a participação do Estado.

Se por um lado é esta participação econômica do Estado que torna possível a incorporação da ciência em suas áreas de atuação, por outro, o papel desempenhado pelo Estado é muito mais o de agente desobstaculizador de possíveis pontos de estrangulamento do processo de industrialização em curso que de planejador do mesmo. Neste sentido, era então inviável a efetiva realização de uma atividade de coordenação e planejamento por parte do CNPq. O fato de que este órgão se dedicasse basicamente à formação de recursos humanos é, no entanto, coerente com o papel de agente removedor de pontos de "estrangulamento" do processo de industrialização, dentre os quais destacava-se a falta de pessoal qualificado para a assimilação e incorporação da tecnologia importada. Este hiato entre intenções e prática reflete, de certa forma, a ausência de inserção do discurso oficial sobre ciência e tecnologia na lógica global do desenvolvimento econômico do país.

Dentre os fatores que contribuíram para a criação do CNPq destaca-se o problema da energia nuclear. De fato, a partir dos resultados alcançados com a energia atômica[11] e sobretudo das esperanças então depositadas no campo das pesquisas da física nuclear, depreende-se duas variáveis fundamentais: a crença na capacidade da atividade científica alcançar, por si só, grandes resultados e a consciência de que tais resultados são frutos de processos de investigação de longo prazo. Justifica-se assim a atuação do Estado neste campo, tanto mais porque, no que se refere à energia nuclear, os resultados da atividade científica estariam intimamente relacionados à segurança nacional. Convém lembrar que vivia-se então o clima de guerra fria do qual fazem parte uma série de iniciativas voltadas para a defesa do país — dentro de uma concepção de Estado forte e moderno — tais como a criação da Escola Superior de Guerra e da Petrobrás. A grande valorização dos resultados que seriam alcançados com a atividade científica é parte, por sua vez, da crença, então dominante, de que os países subdesenvolvidos atravessam basicamente as mesmas etapas de desenvolvimento percorrida pelos países avançados, onde era notório o papel desempenhado pela ciência e tecnologia.

Quanto ao prestígio internacional, outro fator que também contribuiu para a criação deste órgão, ressalta-se que sua busca, enquanto elemento propulsor do amparo estatal à ciência, não é fenômeno característico desta década. Neste sentido, já em 1808, o apoio estatal oferecido às "expedições aqui encetadas por cientistas europeus contribuía para a imagem de uma monarquia esclarecida e culta, compatível com os laivos de refinamento da elite proprietária"[12].

---

11 Nos referimos especialmente ao Projeto Manhattan — pesquisas para a bomba atômica — que estabelece novas articulações entre pesquisa e objetivos político-militares do governo.

12 Vera M. Candido Pereira, op. cit., p. 20.

ATUAÇÃO

Atuação enquanto Conselho Nacional de Pesquisas

O quadro de referência que orientou a atuação inicial do Conselho, advinha, em grande parte, da experiência de órgãos internacionais. De fato, assuntos como pesquisa fundamental, concessão de bolsas de estudo, troca de informações científicas, registro de pessoal científico e técnico, carreira de pesquisador e tempo integral, figuravam nos programas de ação de instituições congêneres dos EUA e da França. É interessante observar que as primeiras ações deste órgão, incorporando a orientação internacional, constituem-se, de certo modo, numa forma de aprendizagem dos caminhos a seguir na transposição daqueles mecanismos estrangeiros ao Brasil, mais do que em ações decorrentes de propósitos e intenções cristalizadas. O Relatório de Atividades de 1951, do CNPq, realiza um retrospecto de sua atuação nesse ano, atuação esta desenvolvida em seis direções, a saber:

- contato com pesquisadores e instituições de pesquisa;
- concessão de auxílios para pesquisas;
- formação e aperfeiçoamento de pesquisadores;
- reuniões científicas e intercâmbio com instituições estrangeiras e internacionais;
- trabalhos no campo da energia atômica;
- atividades de caráter geral em benefício da pesquisa.

Estas direções permanecem praticamente as mesmas nos primeiros anos de atividades do Conselho, ocorrendo, no entanto, modificações no que se refere aos trabalhos no campo da energia atômica.

A Lei nº 1.310, que institui o CNPq, conferiu-lhe objetivos específicos no domínio da energia atômica, como se depreende do parágrafo 3º de seu artigo 3º e do parágrafo 2º de seu artigo 5º, respectivamente transcritos abaixo:

"O Conselho incentivará, em cooperação com órgãos técnicos oficiais, a pesquisa e a prospecção das reservas existentes no País, de materiais apropriados ao aproveitamento da energia atômica".

"Compete ao Conselho Nacional a adoção das medidas que se fizerem necessárias à investigação e à industrialização da energia atômica e de suas aplicações, inclusive aquisição, transporte, guarda e transformação das respectivas matérias-primas para esses fins".

Além da atividade de pesquisa e prospecção destas reservas, a Lei nº 1.310, em seus parágrafos 4º e 5º, também estipula a proibição da "exportação, por qualquer forma, de urânio e bório e seus compostos e minérios, salvo de governo a governo, ouvidos os órgãos competentes" e coloca, sob controle de Estado, pelo intermédio do CNPq ou, quando necessário, do Estado Maior das Forças Armadas "todas as atividades referentes ao aproveitamento da energia atômica, sem prejuízo da liberdade de pesquisa científica e tecnológica".

De acordo com tais atribuições, a ação inicial do Conselho neste campo pode ser desdobrada em duas linhas:

- apoio à física nuclear e à física em geral;
- apoio a atividades relacionadas à energia atômica.

Segundo o professor Joaquim da Costa Ribeiro[13], na época membro do Conselho Deliberativo, o CNPq teria prestado, desde sua fundação, apoio sistemático à física nuclear e à física em geral, mediante subvenções, recursos para aquisição de equipamentos, contratação de especialistas e concessão de bolsas a várias instituições, assim como bolsas e auxílios de estudo e aperfeiçoamento. Nos primeiros quatro anos de funcionamento o Conselho concedeu 88 bolsas de estudo, aperfeiçoamento e especialização neste campo.

Se o fomento do CNPq à área de física realizava-se basicamente em forma indireta, mediante contribuição aos laboratórios e institutos de investigação, sua atuação inicial no campo da energia atômica desenvolvia-se de modo bastante direto. Desta forma, o CNPq atuou no sentido de preservar as reservas nacionais de material atômico, descobrir e explorar novos depósitos para a produção de combustíveis nucleares e formar especialistas aptos a projetar e construir reatores nucleares. Para tal o conselho contava com órgãos especializados como a Comissão de Energia Atômica (CEA) e o Instituto de Energia Atômica (IEA)[14].

Com o correr do tempo, entretanto, as atividades desenvolvidas no campo da energia atômica foram sendo absorvidas por órgãos específicos, concentrando-se o CNPq no apoio à física. Assim, em 1953, foi criada a Comissão de Exportação de Materiais Estratégicos no Ministério das Relações Exteriores (Decreto nº 30.583) retirando ao CNPq funções a ele atribuídas pela Lei nº 1.310 de 15/01/51. Da mesma forma, as atribuições da CEA passaram à Comissão Nacional de Energia Nuclear, criada em 10/10/56 pelo Decreto nº 40.110[15].

Dentre as outras direções para as quais se orientava a atuação do CNPq, o auxílio para pesquisas e a concessão de bolsas revelaram-se, desde o início, como as atividades principais do conselho, as quais se assegurava a maior parcela de recursos. Tais recursos distribuíam-se em função dos sete setores do conhecimento então reconhecidos por este órgão. A importância relativa de cada um deles pode ser vista no quadro I.

---

[13] J. Costa Ribeiro, "Utilização da Energia Atômica no Brasil", *Ciência e Cultura*, Vol. 8, nº 1, 1956.

[14] A Comissão de Energia Atômica (CEA) foi instituída pelo Conselho Deliberativo em 27/01/55, atendendo a proposta do almirante Álvaro Alberto. Ela era composta por 11 professores e presidida pelo general Bernardino de Mattos, possuindo, dentre outras, as seguintes atribuições: propor medidas que julgar necessárias à utilização da energia atômica; elaborar instruções, controlar atividades referentes ao aproveitamento da energia atômica; fomentar a pesquisa e prospecção de materiais. O Instituto de Energia Atômica (IEA) foi criado pela CEA em virtude de convênios entre o CNPq e a USP, em 31 de agosto de 1956, Decreto nº 39.826. Tinha por finalidade desenvolver pesquisas sobre o aproveitamento da energia atômica para fins pacíficos e contribuir para a formação em ciência e tecnologia nuclear.

[15] As tentativas do CNPq, sob a presidência do almirante Álvaro Alberto, de realizar um aproveitamento autônomo da energia nuclear enfrentam uma série de obstáculos já que contrariavam os interesses de países capitalistas hegemônicos, preocupados em garantir-se o acesso a reservas de minerais estratégicos existentes em determinados países periféricos, como o Brasil, a Índia, o Congo. Vide a propósito Regina Lúcia Moraes Morel, *Considerações sobre a Política Científica no Brasil*, UnB, 1975, mimeo.

Quadro I

CNPq, Distribuição percentual de Auxílios e Bolsas Concedidos em 1952.

	Bolsas		Dispêndios (%)		
Setores	nº	%	em Bolsas	em Auxílios	Total
Pesquisas Tecnológicas	17	5,8	5,7	7,6	7,0
Pesquisas Matemáticas	22	7,5	7,7	1,4	3,5
Pesquisas Físicas	47	16,0	14,1	33,0	27,5
Pesquisas Químicas	37	12,6	15,6	4,8	7,5
Pesquisas Geológicas	14	4,8	5,5	6,0	5,5
Pesquisas Agronômicas	9	3,0	9,2	5,1	6,5
Pesquisas Biológicas	144	49,0	40,7	40,6	41,0
Setor Técnico	4	1,3	1,5	1,5	1,5
Total	**204**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**
Em Cr$ 1.000,00 correntes			**7.541**	**19.263**	**26.834**

Fonte: Relatório de Atividades do CNPq (1952).

Observa-se a importância (quase metade dos recursos para bolsas e para auxílios) das dotações concedidas às ciências biológicas. Tal fato explica-se possivelmente por ser esta uma das áreas científicas de maior tradição e relevância no país até então. Destaca-se, a seguir, a física, que apesar de equiparar-se à química no que se refere ao montante destinado às bolsas, ultrapassa-a consideravelmente em termos de auxílios para pesquisa, absorvendo 33% das dotações, para o qual é provável ter contribuído a importância atribuída naquela época à questão da energia nuclear.

Para uma visão mais ampla da distribuição de recursos pelas áreas do conhecimento nestes primeiros anos de atuação do conselho, veja-se os quadros II e III.

Observa-se, que as ciências biológicas mantêm a mesma posição, encampando a maior parte dos recursos distribuídos às bolsas (quadro II) para o período, destacando-se, em seguida, a física e a química. Chama-se atenção, no entanto, para o acentuado decréscimo dos recursos destinados à física em 1956[16], assim como para o constante decréscimo das dotações à agronomia, que só se recupera em 1955.

16 Coincidentemente, neste ano é destituída a Comissão de Energia Atômica (CEA), criada pelo CNPq por proposta do almirante Álvaro Alberto.

Quadro II

Distribuição Percentual dos Recursos Destinados a Bolsas pelo CNPq (1951 - 1956)

	ANOS					
Setor	**1951**	**1952**	**1953**	**1954**	**1955**	**1956**
Pesquisas Agronômicas	19,5	9,1	2,8	3,2	12,6	15,9
Pesquisas Biológicas	37,1	40,7	44,5	43,8	31,0	33,2
Pesquisas Físicas	12,9	14,1	12,2	13,5	19,8	6,7
Pesquisas Químicas	11,8	15,6	18,1	13,5	15,5	17,6
Pesquisas Tecnológicas	8,5	5,7	10,8	16,5	10,2	10,2
Pesquisas Matemáticas	5,8	7,8	5,4	4,9	3,0	4,2
Pesquisas Geológicas	4,4	5,5	3,4	2,4	7,8	8,9
Setor Técnico	—	1,5	2,8	2,2	—	3,3
Total Anual	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**
Em Cr$ 1.000,00 correntes	**1.106**	**7.541**	**18.752**	**23.235**	**17.572**	**27.512**

Fonte: Relatórios de Atividades do CNPq

Quanto à distribuição dos auxílios (quadro III), suas maiores porcentagens relativas destinaram-se também às ciências biológicas e à física, destacando-se, no entanto, o significativo aumento dos recursos alocados à química em 1956 e à agronomia em 1955.

A atuação inicial do conselho, desenvolvida nas direções apontadas e centrada no fomento às atividades de pesquisa e formação de recursos humanos, veio preencher uma lacuna no sentido de oferecer ao cientista condições mínimas de dedicação integral ao trabalho de pesquisa, assim como suscitar no estudante a vocação pela carreira de pesquisador. É importante salientar que o apoio financeiro — bolsas, auxílios, etc. — oferecido pelo Estado ao cientista, nos padrões inaugurados pelo CNPq, insere-se no quadro mais amplo do processo de institucionalização da produção científica, processo este integrado ao movimento do capital e da divisão social do trabalho e que vem atuar no sentido de consolidação da categoria "cientista" enquanto profissão.

Entretanto, menos por problemas relativos a características de orientação e/ou organização interna do CNPq e mais pela própria situação desta instituição — em termos de sua posição na ordem de prioridades da política econômica vigente na década de 50[17] — o fato é que as medidas de política científica adotadas não obtiveram os efeitos desejados.

Por um lado, como se ressaltou anteriormente, é sumamente vulnerável a posição

de um órgão voltado para a coordenação global de políticas científicas num momento em que o próprio conceito de planejamento econômico a nível nacional ainda não está incorporado à prática governamental. Por outro lado, apesar de a política científica constituir elemento fundamental no que se refere à posição de prestígio internacional do país — funcionando assim como um fator de legitimação do poder político — a formação de recursos humanos e o auxílio à pesquisa científica desenvolviam-se de forma desvinculada do sistema produtivo, na medida em que não respondiam às necessidades efetivas do mesmo. Já em 1955, o CNPq sofre sérios problemas orçamentários e os recursos de que dispõe ficam muito aquém das solicitações de auxílio: ". . .constituindo o CNPq o único órgão nacional de assistência à pesquisa, para ele convergiu um volume de pedidos cuja soma, em cruzeiros, ultrapassou de muito a importância de Cr$ 60 milhões creditada à Divisão Técnico-Científica, para atender ao fomento da pesquisa nos diferentes setores de atividades atualmente assistidos"[18].

Estas dificuldades se estendem para o período imediatamente posterior. Como observa José Leite Lopes[19], de 1956 até 1961, a dotação orçamentária do CNPq decresceu de 0,28% do orçamento da união para 0,11% (quadro IV).

As dificuldades orçamentárias sofridas pelo Conselho estão nitidamente retratadas no Relatório de Atividades de 1959:

No exercício de 1959, em virtude da limitação de recursos, cuidou a DTC de assegurar plena continuidade dos planos de pesquisa que vinham oferecendo resultados mais consistentes e aqueles cuja maior objetividade e importância para o desenvolvimento nacional estavam sendo bem conduzidos. Como se deveria esperar, não puderam ser atendidos numerosos pedidos novos de bolsas e de auxílios que, em montante superior a Cr$ 40 milhões foram transferidos para nova apreciação e possível cobertura no período de 60.

. . . A demora na entrega da 1ª parcela do orçamento de 1959 e o fato de não ter sido entregue naquele exercício o quarto trimestre *impediram o atendimento de numerosos pedidos e fizeram com que as despesas na DTC se limitassem com enorme sacrifício para o bom andamento do trabalho científico a Cr$ 12.090.079 — quantia que a DTC pôde efetivamente aplicar praticamente igual a de 1958*[20].

Os problemas orçamentários do conselho repercutem em sua organização interna, dificultando o recrutamento de pessoal qualificado para planejar a sua própria ação, o que naturalmente incide em sua atuação externa. Desta forma, as

---

17 Cabe lembrar que a condução de pesquisa no domínio da energia atômica — então sumamente valorizada no país — já não fazia parte das atribuições específicas desta instituição, voltada basicamente para a formação de recursos humanos, enquanto o governo canalizava sua ação para a consolidação da infra-estrutura necessária ao processo de industrialização.

18 *Relatório de Atividades de 1955*, CNPq, p. 37.

19 José Leite Lopes, *Ciência e Desenvolvimento*, Edições Tempo Brasileiro, São Paulo, 1964.

20 *Relatório de Atividades de 1959*, CNPq, p. 11, 12. O grifo não consta do original.

Quadro III

Distribuição Percentual dos Auxílios Concedidos pelo CNPq (1951 - 1956)

Setor	1951	1952	1953	1954	1955	1956
Pesquisas Agronômicas	4,6	5,2	3,2	2,4	24,6	16,1
Pesquisas Biológicas	29,4	40,6	46,7	42,0	23,5	21,0
Pesquisas Tecnológicas	20,0	7,6	12,4	11,8	21,3	12,5
Pesquisas Físicas	33,4	33,0	23,5	33,4	18,4	23,4
Pesquisas Químicas	9,3	4,8	7,2	4,9	7,4	26,5
Pesquisas Geológicas	1,4	6,0	3,1	2,7	4,6	4,9
Pesquisas Matemáticas	0,2	1,4	0,2	—	0,1	7,6
Setor Técnico	1,6	1,4	3,7	2,8	—	—
Total Anual	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**
Em Cr$ 1.000,00 correntes	**15.498**	**19.293**	**22.061**	**22.802**	**13.944**	**43.284**

Fonte: Relatório de Atividades do CNPq.

Quadro IV

Recursos Orçamentários Destinados ao CNPq (Valores Correntes)

Ano	Orçamento da União ((Despesa fixada) Cr$	Dotação do CNPq		Percentagem (*)
		Prevista Cr$	Recebida Cr$	
1956	71.505.408.000	200.000.000	200.000.000	0,28
1957	113.971.917.000	240.000.000	240.000.000	0,22
1958	140.527.396.000	240.000.000	240.000.000	0,16
1959	156.226.543.000	270.000.000	270.000.000	0,17
1960	194.327.480.000	335.500.000	167.750.000	0,09
1961	302.289.051.000	555.500.000	335.500.000	0,11
1963	—	1.707.000.000	943.000.000	—

(*) Percentagem da parcela recebida em relação ao Orçamento da União (Despesa fixada).

Fonte: H. Moussatché, "Algumas dificuldades e aspirações na organização da pesquisa científica em nosso país", *Revista Civilização Brasileira*, 3, 1965, p. 293.

bolsas de estudo no estrangeiro também diminuíram — 86 bolsistas foram enviados em 1956; 30 em 1961; 49 em 1962 e 71 em 1963. Esta etapa corresponderia também à significativa evasão de cientistas brasileiros para o estrangeiro[21].

Como se observa da leitura do Relatório de Atividades de 1964, as dificuldades enfrentadas pelo Conselho permanecem até esta data:

"O CNPq e as instituições de pesquisas vinham sofrendo, nos últimos anos, seguidos cortes em suas dotações orçamentárias, agravados por toda sorte de delongas na entrega das parcelas a serem liberadas. Resultantes desta incompreensão do papel que desempenham a C & T no desenvolvimento de uma nação sobrevieram a estagnação nos organismos de pesquisas e o desencanto entre os pesquisadores nacionais.

Não pode ser negado o decréscimo da produção científica nacional nos últimos anos, a partir de 1961"[22].

Apesar das pressões orçamentárias, o CNPq prossegue em sua linha de apoio à produção científica, mediante concessão de auxílios e bolsas, constituindo até 1964, quando se institui o Funtec no BNDE — que se orientará basicamente para o apoio à pós-graduação em ciências puras e exatas — o principal órgão de fomento à ciência no país[23].

Por outro lado o CNPq vinha também desenvolvendo uma linha de ação executora, mantendo sob sua administração as seguintes instituições: Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD), criado em 1954 com a finalidade básica de elaborar, divulgar e intercambiar informações bibliográficas e estimular o desenvolvimento de bibliotecas científicas e técnicas, transformado em 1975 no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict); o Instituto de Matemática Pura e Aplicada (Impa), que criado em 1952 só é oficializado em 1956. Sua finalidade principal é desenvolver o ensino e a pesquisa nesta área do conhecimento; o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (Inpa), fundado em 1954, dedicado ao desenvolvimento de pesquisas científicas próprias àquele habitat, responsável pela administração do Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG); — fundado em 1966; o Instituto de Pesquisas Rodoviárias (IPR), criado em agosto de 1957 com a finalidade de coordenar programas, incentivar estudos e pesquisas de interesse rodoviário, desvinculado em novembro de 1972 do Conselho, passando a integrar o Departamento Nacional de Estradas e Rodagens; finalmente o CNPq era também responsável pelo Grupo de Organização da Comissão Na-

---

21 Regina L. Moraes Morel, op. cit., apresenta dados organizados por Thales de Azevedo, a partir de fonte do Senado Americano, segundo as quais entre 1956 e 1961 houve significativa emigração de cientistas, engenheiros e médicos brasileiros para os EUA.

22 *Relatório de Atividades de 1964*, CNPq, p. 4.

23 Cabe mencionar que o CNPq não foi o único órgão a atuar até então, na medida em que, também em 1951 (Decreto nº 29.741), foi criada a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), voltada para a "promoção de uma campanha para melhoria do ensino superior no país e a realização de medidas destinadas a assegurar a existência de um quadro de técnicos, cientistas e humanistas suficiente para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento econômico e cultural do Brasil".

cional de Atividades Espaciais (Gocnae), criado em 1961, dedicado ao desenvolvimento do Programa Espacial Brasileiro, que veio mais tarde — 1971 — a se transformar no Instituto de Pesquisas Espaciais (Inpe).

Este quadro só se altera a partir das mudanças políticas ocorridas em 1964 quando se observa uma crescente ênfase, através dos discursos oficiais, no problema da ciência e de tecnologia como elementos fundamentais para o projeto desenvolvimentista do governo. Apesar de que esta ênfase não se traduzisse a curto prazo em ações coordenadas, cabe ressaltar a instituição, nesse mesmo ano, do Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico no Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), assim como uma pequena reestruturação no CNPq, com a Lei nº 4.533 de 08/12/64, que amplia sua área de competência no sentido de "formular a política científica e tecnológica nacional e executá-la mediante planejamento com programas a curto e a longo prazo, periodicamente revistos. Articular-se com ministérios e mais órgãos do governo nas questões científicas e tecnológicas, de modo a assegurar a coordenação de programas e melhor aproveitamento de esforços e recursos. Incentivar as pesquisas, visando ao aproveitamento das riquezas potenciais do país, sobretudo as que podem contribuir para a economia, a saúde e o bem-estar. Incentivar e auxiliar financeiramente a realização de pesquisas em universidades ou institutos. Colaborar, especialmente com o Conselho de Segurança Nacional e o Estado-Maior das Forças Armadas, na formulação de conceito estratégico nacional que dependam da ciência e da tecnologia. Colaborar com as indústrias, fornecendo assistência científica e técnica".

Cabe ressaltar, entretanto, que a principal modificação ocorrida nas atribuições deste organismo, além de desvinculá-lo completamente das atividades no campo da energia atômica, diz respeito a uma maior explicitação de sua função de órgão formulador de políticas, mantendo-se, ao mesmo tempo a função de coordenador a ele atribuída desde o início. Neste sentido a ampliação deste papel do conselho seria condizente com a incorporação do conceito de planejamento à política governamental, não se tratando assim de um discurso específico à ciência e tecnologia e sim de um reflexo na ciência e tecnologia de ideologias governamentais mais globais, concomitante ao reconhecimento da importância destas atividades para o projeto de desenvolvimento nacional.

Em decorrência desta ampliação de suas funções, o conselho elabora um Plano Qüinqüenal para o período de 1968/1972 em cuja introdução lê-se:

"A programação da ciência no país é apontada assim como imperativo da vida nacional. Sua ausência ou o retardamento da sua aplicação traduzir-se-á por um desenvolvimento anômalo, com prejuízo para uma verdadeira autonomia tecnológica.

No presente documento são estabelecidas as bases de uma programação para o desenvolvimento científico e tecnológico que deverá procurar, por aproximações sucessivas, o encontro de meios mais adequados a uma política científica que englobe o conjunto das atividades da pesquisa fundamental, da pesquisa aplicada e da pesquisa industrial, harmonizando, integrando e orientando os esforços dos centros de pesquisa e assegurando os meios financeiros para o desenvolvimento do ensino de ciências e a realização de pesquisas".

Em termos administrativos mantém-se a mesma estrutura básica, isto é, presi-

dente, vice-presidente e Conselho Deliberativo, sendo este, no entanto, ampliado de modo a incorporar todos os membros dos novos ministérios criados, nomeados pelo presidente da República, assim como representantes do BNDE.

No que se refere às suas atividades de fomento, o CNPq, além das linhas tradicionais de atuação (bolsas e auxílios), passa a cumprir, a partir de 1968, uma programação de apoio ao ensino da pós-graduação, e as bolsas de pós-graduação que vigoravam a partir de 1962, passam a ser reservadas aos centros de excelência indicados pela Comissão de Pós-Graduação. Em 1972 incorpora outra linha de atuação, isto é, os Programas Integrados. Trata-se de programas voltados para o desenvolvimento de áreas específicas em função de prioridades estabelecidas nos Planos Nacionais de Desenvolvimento e nos Planos Nacionais de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, já previstos desde 1968 no Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED) e reafirmados, em sua maior parte no Plano de Metas e Bases para a Ação do Governo (1970).

A incorporação destas novas funções já refletia uma crescente preocupação governamental com o desenvolvimento científico-tecnológico do país, sobretudo com o aparelhamento institucional necessário à viabilização daquele desenvolvimento. Neste sentido, dentre uma série de outras medidas procede-se em 1974 a uma reestruturação substancial do conselho. Tal reestruturação insere-se em um quadro geral de diretrizes e medidas voltadas para o fomento e organização das atividades de produção científica e tecnológica do país, a partir de preocupações explicitadas no Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED) para o período 1968/1970.

Sem pretender realizar aqui uma descrição exaustiva deste programa, voltado fundamentalmente para a retomada do processo de crescimento mediante aumento da taxa global de poupança e de investimento público e privado e pela manutenção de alto nível de consumo privado e da demanda global, é importante destacar o fato de que é neste programa que se encontra a primeira proposição sistemática de uma política científica e tecnológica para o país.

Segundo Eduardo Guimarães e Ecila M. Ford[24], é a explicitação tanto da necessidade de acelerar o ritmo de incorporação de tecnologia ao sistema produtivo como de realizar esforço próprio de pesquisa que diferencia este programa dos planos anteriores, onde a questão da tecnologia aparece geralmente como conseqüência implícita de medidas esparsas.

"A substituição de importações de produtos industriais, na forma do intenso processo desenvolvido no pós-guerra, não é suficiente para assegurar um desenvolvimento auto-sustentável, devido particularmente às suas implicações no tocante à criação de mercado e à adequação da tecnologia instalada. Será preciso complementá-la através da substituição de tecnologia, tomada esta, racionalmente, no sentido de adaptação de tecnologia importada e gradual criação de um processo autônomo de avanço tecnológico. Será difícil encontrar experiência de algum país em que o crescimento rápido e auto-sustentável não tenha sido apoiado num processo interno de desenvolvimento tecnológico"[25].

---

24 Eduardo Guimarães e Ecila Ford, "Ciência e Tecnologia nos Planos de Desenvolvimento" em *Pesquisa e Planejamento Econômico*, RJ, dezembro de 1973.

O caráter pioneiro das diretrizes enunciadas no PED deriva não só da sistematização e explicitação de seus objetivos formais, como do próprio conteúdo destes objetivos que, deslocando-se do campo da pesquisa científica, fundamentalmente universitária, orienta-se basicamente para a pesquisa tecnológica e propõe sua articulação com as necessidades do sistema produtivo nacional.

Esta reorientação levou à formulação de uma abordagem sistemática da ciência e da tecnologia onde as ações das diversas instituições e modalidades de fomento seriam orientadas por um Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT). Este plano reafirma a maior parte das iniciativas concernentes à ciência e tecnologia previstas no PED, cujo alcance se faria mediante a ação convergente de uma série de medidas.

Dentre estas iniciativas, orientadas por uma abordagem sistemática dos problemas de ciência e tecnologia, destacam-se:

— a estruturação das atividades de ciência e tecnologia em termos de Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (SNDCT);

— a criação, em 1969, do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT);

— a estruturação da Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) enquanto Secretaria Executiva do FNDCT;

— a criação de uma Secretaria-Geral adjunta para Desenvolvimento Científico e Tecnológico e Desenvolvimento Industrial na Secretaria de Planejamento e Coordenação Geral;

— a elaboração de Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND's);

— a elaboração de Planos Básicos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT's).

As medidas adotadas no país no campo do desenvolvimento científico e tecnológico levaram a uma significativa mobilização de recursos, através de vários instrumentos financeiros do governo federal e das dotações concedidas por agências e fundações estrangeiras, assim como a preparação de uma estrutura institucional adequada, da qual faz parte a reestruturação do CNPq. De fato, o reaparelhamento institucional deste órgão teve por objetivo dotar o conselho de condições técnicas e administrativas necessárias à sua atuação como órgão central de um Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia.

Desta forma, em 1975, de antiga autarquia, subordinada ao presidente da República, o CNPq se transforma, pela Lei nº 1.619, em Fundação, com a denominação, de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, vinculada diretamente à Secretaria de Planejamento da Presidência da República[26].

Cabe-lhe auxiliar o ministro de Estado Chefe da Secretaria de Planejamento principalmente na coordenação e elaboração do PBDCT e na análise de planos e programas de ciência e tecnologia, assim como na formulação e atualização da política de desenvolvimento científico e tecnológico estabelecida pelo governo fede-

---

[25] Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, *Programa Estratégico de Desenvolvimento, 1968/1970*. "Estratégia de Desenvolvimento e Estrutura Geral", Vol. I, Parte II, p. 4-8.

ral. A Financiadora de Estudos e Projetos por sua vez é o principal agente financeiro do CNPq e são mantidas como unidades subordinadas ao Conselho o Instituto de Pesquisas Espaciais, o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, o Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (mais tarde Ibict) e o Instituto de Matemática Pura e Aplicada. São também incorporados em 1976, dois outros órgãos; o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF) e o Observatório Nacional (ON).

AÇÃO DE FOMENTO DO CNPq

Bolsas

Procurou-se reconstituir a atuação do CNPq entre 1951 e 1976 na sua linha tradicional de fomento à formação de recursos humanos e à pesquisa. Cabe, entretanto, chamar atenção para alguns pontos que se deve ter presente quando se proceder a leitura dos quadros que seguem. Antes de mais nada deve-se esclarecer que de 1951 a 1966 o CNPq reconhecia sete setores do conhecimento: biologia e ciências médicas, agronomia, química, física e astronomia, matemática, geologia ou ciências da terra e tecnologia. Apesar de discriminar também um setor técnico, este não constitui uma área do conhecimento propriamente tal, e suas dotações parecem ter-se destinado basicamente a serviços auxiliares da antiga Divisão Técnico-Científica, tais como compra de material, serviços bibliográficos, bolsas de especialização, etc. Sem relevância no que se refere à concessão de bolsas (apenas quatro em 1952 e duas em 1955) este setor tem relativa importância em se tratando da distribuição de auxílios, como se verá mais adiante.

Em 1966 são incorporados dois novos setores de conhecimento: veterinária — que pertence hoje, junto com agricultura à área de ciências agrárias — e ciências sociais, elevando-se assim para nove o número de setores com os quais o CNPq classifica suas atividades.

Em 1976 a Superintendência de Desenvolvimento Científico (SDC) passa a utilizar como critério classificatório as áreas ou subáreas correspondentes a 15 Comitês Assessores. Como os quadros apresentados a seguir cobrem a atuação do conselho desde o início, a classificação dos setores ou áreas obedece aos critérios tradicionais, discriminando assim nove setores.

Não tendo sido possível contar com uma única fonte de dados que cobrisse sua atuação nestas quase três décadas, os quadros foram construídos utilizando-se diversas fontes:

---

[26] A Lei nº 1.619, que rege as mudanças destes órgãos estipulou a criação do Conselho Científico e Tecnológico (CCT), órgão máximo de assessoramento do CNPq, composto de 30 membros nomeados pelo presidente da República: 15 membros natos (o presidente, o vice-presidente do CNPq, representantes dos ministérios, do Emfa, do BNDE, do Iplan, da Academia Brasileira de Ciências) e 15 membros nomeados pelo período de dois anos entre cientistas, tecnólogos ou pesquisadores. A nível de assessoramento, estipulou ainda a criação de uma Consultoria Científica constituída por representantes da comunidade científica. Criou também os Comitês Assessores compostos por pesquisadores, com a função de orientar a alocação de recursos para bolsas, auxílios, etc.

– Relatórios de Atividade do CNPq para os anos 1951-1959 e 1964-1973.

– H. Moussatché, op. cit. apresenta para 1960, 1961, 1962 e 1963 dados globais (isto é, sem discriminação por setor de conhecimento) recolhidos em conferência pronunciada por W. Kerr perante a XVI Reunião Anual da SBPC, publicados na revista *Ciência e Cultura*, v. 17, 72, 1965.

– Memória dos últimos cinco anos do CNPq, recolhidos no arquivo desta entidade e fornecidos pela SDC para os anos de 1973, 1974, 1975 e 1976.

Não foi possível conseguir nenhum tipo de informação para os anos de 1953 e 1954, tampouco discriminar as dotações segundo setores para 1960-63. É importante salientar que tais quadros podem não corresponder exatamente à distribuição de fato realizada. Representam, no entanto, uma aproximação bastante acurada da mesma.

Analisando o panorama geral da distribuição de bolsas efetuada pelo CNPq no decorrer destes 25 anos de atuação (quadro V), observa-se a nítida predominância das ciências naturais e exatas, onde se destaca a participação prioritária das ciências médicas e biológicas (27,3%) mantendo-se assim, no cômputo geral, as tendências observadas no início da atuação do conselho. Cabe também ressaltar a relevância do número de bolsas destinadas à agricultura, que, juntamente com a veterinária são responsáveis por 22% das mesmas. Observa-se, por outro lado, a escassa importância atribuída às ciências sociais, que tendo sido incorporadas apenas em 1966 aos setores de conhecimento reconhecidos por este órgão, não alcançam a captar nem mesmo 5% do total de bolsas concedidas neste período.

Finalmente, o quadro V demonstra também de forma clara a orientação do conselho no sentido de que o desenvolvimento de estudos e pesquisas tecnológicas não constituía área de atuação prioritária: o número de bolsas concedidas ao setor de tecnologia (no qual se incluem as ciências de engenharia) corresponde a apenas 5,7% do total do período. De fato a implementação de programas e medidas de apoio ao desenvolvimento tecnológico tem sido realizada, em sua maior parte, por outros órgãos de fomento como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico, a Financiadora de Estudos e Projetos, a Secretaria de Tecnologia Industrial, etc.

Analisando-se os quadros VI e VII, onde se apresenta a distribuição anual de bolsas pelos setores do conhecimento, observa-se que:

1. o número total de bolsas oferecidas a cada ano não apresenta tendência crescente regular. Ao contrário, seu comportamento é bastante oscilante, especialmente entre 1951 e 1964 (se entre 1951 e 1952 o número de bolsas mais que triplica, ele decresce de 1952 para 1954, aumenta entre 1955 e 1956, volta a diminuir entre 1956 e 1957, aumenta novamente entre 1957 e 1958 e volta a apresentar uma queda entre 1958 e 1959). Somente a partir de 1964 passa a apresentar uma tendência clara ao crescimento, particularmente acentuada entre 1975/1976;

2. a posição relativa dos vários setores do conhecimento em cada ano é relativamente semelhante ao longo de todo o período. Observa-se, assim, que a posição de destaque alcançada pelas ciências médicas e biológicas, detectada a partir do quadro V, é resultado de uma nítida predominância deste setor (que em nenhum momento deixa de absorver menos de 21% das bolsas distribuídas em cada ano)

Quadro V

Bolsas Distribuídas pelo CNPq (1951-1976) *

Áreas do Conhecimento	Bolsas nº	(%)
Agricultura	6.779	17,2
Ciências Médicas e Biológicas	10.790	27,3
Química	3.352	8,5
Astronomia e Física	3.503	8,9
Ciências da Terra	3.082	7,8
Matemática	3.557	9,0
Tecnologia	2.276	5,7
Ciências Sociais	1.865	4,7
Veterinária	1.888	4,8
Diversos	7	0,02
Total	**39.504**	**100%**

Fonte: Relatórios de Atividades do CNPq e dados do Arquivo (Memória do CNPq).

* Este Quadro não inclui o nº de bolsas outorgadas em 1953 e 1954, para cujos anos não foi possível encontrar informações. Da mesma forma, não inclui o nº de bolsas outorgadas em 1960, 1961, 1962 e 1963 pois não foi possível conseguir os Relatórios de Atividades do Conselho nestes anos. Conseguiu-se, entretanto, informação quanto ao número total de bolsas concedidas nestes anos (sem discriminação por áreas do conhecimento). Assim, em 1960 foram concedidas 452 bolsas; em 1961, 504; em 1962, 550 e em 1963, 584. Não inclui tampouco as bolsas para o exterior entre 73-76. Se computados os totais para 60-63 e dotações para o exterior de 73-76 o número total se elevaria para 42.363.

desde 1951 até 1976. No outro extremo da escala encontram-se as ciências sociais que recebem sempre as porcentagens mais baixas de bolsas;

3. em decorrência da política de prioridades já salientada, observa-se uma acentuada concentração das bolsas em dois setores, biologia e agricultura, que para o período examinado têm sempre em conjunto uma participação superior a 40% das bolsas outorgadas. Observa-se, por outro lado, que a partir de 1968 o setor de tecnologia adquire maior relevância relativa, passando a terceira prioridade do conselho. Em contrapartida a química, também a partir de 1968, apresenta uma perda de importância relativa que se consolida nos anos seguintes. Cabe destacar, entretanto, que tal perda refere-se apenas a valores relativos já que em valores absolutos (quadro VI) o setor acusa um crescimento do número de bolsas.

No que se refere à outorga de bolsas para o exterior (quadro VIII), observa-se que, apesar de mostrar crescimento em termos absolutos, sua participação no total de bolsas apresenta oscilações significativas de ano para ano e seu comportamento ao longo do período indica claramente uma tendência relativa decrescente, inversa portanto a apresentada pela distribuição global de bolsas desta entidade. De fato, o peso relativo das bolsas para o exterior sobre o total de bolsas oferecidas a cada ano pelo conselho é significativamente mais elevado (20,2%, 18,6% e

Quadro VI

Número de Bolsas distribuídas pelo CNPq — para o País e o Exterior (1951 - 1976)

Anos	Agronomia	Ciências Médicas e Biológicas	Química	Astronomia e Física	Ciências da Terra (Geologia)	Matemática	Tecnologia	Ciências Sociais	Veterinária	Diversos	Total
	ÁREAS DO CONHECIMENTO										
1951 *	–	31	–	37	–	–	–	–	–	7	75
1952	9	144	37	47	14	22	17	–	–	–	290
1953	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
1954	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
1955 **	28	62	31	–	24	61	17	–	–	–	223
1956	62	157	99	63	37	53	24	–	–	–	495
1957	75	148	65	44	41	24	9	–	–	–	405
1958	90	175	85	64	39	34	32	–	–	–	519
1959	96	154	80	47	36	34	32	–	–	–	479
1960	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	452
1961	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	504
1962	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	550
1963	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	584
1964	83	217	121	74	30	30	52	–	–	–	607
1965	189	307	125	76	63	45	48	–	–	–	853
1966	189	396	134	120	118	62	86	14	41	–	1.160
1967	235	458	178	131	149	80	109	8	46	–	1.394
1968	238	416	189	139	197	120	188	31	54	–	1.572
1969	302	581	209	198	235	159	289	76	94	–	2.143
1970	361	758	244	250	233	259	343	110	142	–	2.700
1971	533	843	309	303	263	331	523	163	193	–	3.461
1972	782	781	252	289	306	351	507	161	296	–	3.725
1973 ***	997	1.046	288	321	342	380	504	191	403	–	4.472
1974 ***	686	1.067	273	365	320	437	509	244	336	–	4.237
1975 ***	613	1.176	278	377	293	564	557	315	283	–	4.456
1976 ***	1.211	1.873	355	558	342	511	835	552	–	–	6.237
Total	6.779	10.790	3.352	3.503	3.082	3.557	4.681	1.865	1.888	7	****39.504

Fonte: Relatórios de Atividades do CNPq (1951 - 1972) Dados do Arquivo — Memória do CNPq (1973 - 76)

Observações:

* 1951: o total de bolsas para Física compreende bolsas para Matemática.

** 1955: o total de bolsas de Matemática inclui bolsas para Física. O total de bolsas (223) inclui bolsas vigentes e novas dotações.

*** 1973, 1974, 1975 e 1976: os totais para este ano referem-se apenas a bolsas concedidas no país. Em 1976 as bolsas de Pesquisa classificadas pela Superintendência de Desenvolvimento Científico como "nova sistemática" estão também contabilizadas. Neste ano o setor Agricultura inclui dotações para Veterinária.

**** O Total 39.504 não inclui o número de bolsas concedidas em 1960, 61, 62 e 63, nem as bolsas do exterior concedidas em 73, 74, 75 e 76. Se tais dotações fossem incluídas o total geral se elevaria para 42.363.

Quadro VII

Distribuição Relativa das Bolsas Outorgadas pelo CNPq — para o País e o Exterior (1951 - 1976)

	ÁREAS DO CONHECIMENTO										
Anos	Agricultura	Ciências Médicas e Biológicas	Química	Astronomia e Física	Ciências da Terra	Matemática	Tecnologia	Ciências Sociais	Veterinária	Diversos	Total
1951 *	—	41,3	—	49,3	—	—	—	—	—	19,4	100%
1952	3,1	49,7	12,7	16,2	4,8	7,6	5,9	—	—	—	100%
1953	—	—	—		—	—		—	—	—	—
1954	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1955 **	12,6	27,8	13,9	—	10,8	27,3	7,6	—	—	—	100%
1956	12,5	31,7	20,0	12,7	7,5	10,7	4,9	—	—	—	100%
1957	18,5	36,5	16,0	10,8	10,1	5,9	2,2	—	—	—	100%
1958	17,3	33,7	16,4	12,3	7,6	6,6	6,2	—	—	—	100%
1959	20,0	32,2	16,7	9,8	7,5	7,1	6,7	—	—	—	100%
1960	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1961	—	—	—		—	—	—	—	—	—	—
1962	—	—	—			—		—	—	—	—
1963	—	—	—	—	—	—		—	—	—	—
1964	13,7	35,8	19,9	12,2	4,9	4,9	8,6	—	—	—	100%
1965	22,2	36,0	14,6	8,9	7,4	5,3	5,6	—	—	—	100%
1966	16,3	34,2	11,6	10,3	10,2	5,3	7,4	1,2	3,5	—	100%
1967	16,8	32,9	12,8	9,4	10,7	5,7	7,8	0,6	3,3	—	100%
1968	15,1	26,5	12,0	8,8	12,5	7,6	12,0	2,0	3,5	—	100%
1969	14,1	27,1	9,8	9,2	11,0	7,4	13,5	3,5	4,4	—	100%
1970	13,4	28,1	9,0	9,2	8,6	9,6	12,7	4,1	5,3	-	100%
1971	15,4	24,4	8,9	8,8	7,6	9,6	15,1	4,7	5,6		100%
1972	21,0	21,0	6,8	7,8	8,2	9,4	13,6	4,4	7,9	—	100%
1973 ***	22,3	23,4	6,4	7,2	7,6	8,5	11,3	4,3	9,0	—	100%
1974 ***	16,2	25,2	6,4	8,6	7,6	10,3	12,0	5,8	7,9	—	100%
1975 ***	13,8	26,4	6,2	8,5	6,5	12,7	12,5	7,1	6,3	—	100%
1976 ***	19,4	30,0	5,7	8,9	5,5	8,2	13,4	8,9		—	100%
Total	**17,2**	**27,3**	**8,5**	**8,9**	**7,8**	**9,0**	**11,8**	**4,7**	**4,8**	**19,4**	**100%**

Fonte: Relatórios de Atividades do CNPq (1951 - 1972)   Dados do Arquivo — Memória do CNPq (1973 - 76)

Observações:

* 1951: o total de bolsas para Física compreende bolsas para Matemática.

** 1955: o total de bolsas de Matemática inclui bolsas para Física. O total de bolsas (223) inclui bolsas vigentes e novas dotações.

*** 1973, 1974, 1975 e 1976: os totais para este ano referem-se apenas a bolsas concedidas no país. Em 1976 as bolsas de Pesquisa classificadas pela Superintendência de Desenvolvimento Científico como "nova sistemática" estão também contabilizadas. Neste ano o setor Agricultura inclui dotações para Veterinária.

Quadro VIII

Bolsas no Exterior concedidas pelo CNPq (1955 - 1976)

Anos **	Nº de Bolsas	Percentagem sobre total de bolsas oferecidas em cada ano
1955	45	20,2%
1956	92	18,6%
1957	90	22,2%
1958	76	14,6%
1959	45	9,4%
1960	26	5,7%
1961	–	–
1962	30	6,0%
1963	26	4,5%
1964	61	10,1%
1965	76	8,9%
1966	77	6,6%
1967	95	6,8%
1968	110	7,0%
1969	154	7,2%
1970	153	5,7%
1971	140	4,1%
1972	152	4,1%
1973	124	2,7%
1974	139	3,2%
1975	185	4,0%
1976	321	4,9%
Total *	**2.217**	**5,2%**

Fonte: Relatórios de Atividades do CNPq (1955 - 1972)

Superintendência de Desenvolvimento Científico: Memória do CNPq (1973 - 1976)

* 5,2% corresponde ao total de bolsas no exterior sobre o total geral (país e exterior) de bolsas concedidas pelo CNPq neste período.

** Não foi possível conseguir informação sobre o número de bolsas no exterior em 1952, 53, 54 e 1961.

22,2%) nos três primeiros anos da série apresentada. A partir de 1969 e possivelmente em função do maior estímulo e conseqüente expansão dos programas de pós-graduação, no país, para o qual concorreu não só as iniciativas do CNPq – programa de pós-graduação, identificação de centros de excelência, etc. – como, também do Funtec e da Finep, dentre outros órgãos, a proporção de bolsas no exterior decai consideravelmente. Assim, se em 1955 20,2% das bolsas outorgadas destinavam-se à realização de estudos no estrangeiro, 20 anos depois este percentual corresponde a apenas 4% das mesmas.

Quanto à sua distribuição por áreas do conhecimento nos últimos cinco anos de atuação do conselho (quadro IX), constata-se a manutenção da relevância das ciências exatas, ressaltando-se, entretanto, que o mesmo não acontece com as

Quadro IX

Bolsas no Exterior concedidas no Qüinqüênio (1972 - 1976)

Áreas	1972	1973	1974	1975	1976
BLM	10 (10%)	09 (7,3%)	12 (8,6%)	15 (8,1%)	44 (13,7%)
FA	23 (23%)	30 (24,2%)	33 (23,7%)	39 (21,2%)	54 (16,8%)
QU	10 (10%)	09 (7,3%)	11 (7,9%)	08 (4,3%)	10 (3,1%)
MA	21 (21%)	30 (24,2%)	29 (20,9%)	32 (17,3%)	24 (7,5%)
GC	09 (9%)	11 (8,9%)	11 (7,9%)	08 (4,3%)	22 (6,9%)
AG	08 (8%)	08 (6,5%)	10 (7,2%)	15 (8,1%)	20 (6,2%)
TC	16 (16%)	22 (17,7%)	26 (18,7%)	50 (27,0%)	102 (31,8%)
CS	03 (3%)	05 (4,0%)	07 (5,0%)	18 (9,7%)	45 (14,0%)
Total	**100 (100%)**	**124 (100,0%)**	**139 (100,0%)**	**185 (100,0%)**	**321 (100,0%)**

Fonte: Dados do Arquivo do CNPq

ciências médicas e biológicas, que não ocupam posição predominante, reservada neste qüinqüênio à Física. Chama atenção também a posição da tecnologia que, alcançando sempre freqüências relativas elevadas, é responsável, em 1975, por 27% das bolsas para o exterior concedidas nesse ano.

Auxílios

Quanto aos auxílios, que constituem um dos instrumentos mais eficazes de apoio à ciência do CNPq, eles estão agrupados em duas categorias, *capital* e *custeio*, podendo no entanto serem solicitados simultaneamente pelo pesquisador. Os auxílios de capital compreendem equipamento, material permanente e material bibliográfico. Os auxílios de custeio cobrem despesas com material de consumo, isto é, material de duração precária. Além destas categorias, o CNPq também concede auxílios para serviços de natureza técnica ou especializada; contrato de pesquisadores nacionais ou estrangeiros; participação de pesquisadores em congressos e reuniões científicas; realização de congressos e outras reuniões científicas; missões e expedições científicas; publicação de livros textos. As modalidades atuais de auxílio não diferem significativamente daquelas vigentes no início de atuação do conselho.

A análise da distribuição dos auxílios por áreas do conhecimento no período 1964-1976 (quadro X e XI) permite estabelecer as seguintes considerações:

1. observam-se no período, modificações quanto ao número e tipo de áreas do conhecimento abrangidas. Assim, a área denominada setor técnico desaparece a partir de 1966 e nesse mesmo ano incorporam-se as áreas de ciências sociais e veterinária. Por outro lado, algumas áreas experimentavam através do período, uma maior amplitude na medida que assimilam atividades conexas, como é o caso de astronomia na área de física, ciências médicas na área de biologia, etc.; em outros termos, observa-se um crescimento nos setores beneficiados com os auxílios;

2. quanto à evolução em termos reais dos auxílios concedidos às diferentes áreas (ver quadro X), constata-se a mesma situação já anotada com referência ao comportamento do total de bolsas, isto é, uma tendência, porém muito irregular, no crescimento a longo prazo. É importante salientar que cada uma das áreas acusa acentuadas quedas e altas em alguns anos do período e que essas alterações não se produzem nos mesmos anos em todas as áreas; em outros termos não existe identidade no sentido das variações nem proporcionalidade entre as variações do total e de cada uma das áreas. Pode pensar-se assim, a título de hipótese, que as decisões para a concessão de auxílios são tomadas independentemente de área em área, sem levar em consideração as disponibilidades totais;

3. outro aspecto importante a ser salientado refere-se à distribuição relativa dos recursos segundo áreas. O exame do quadro XI permite constatar alguns fatos significativos: a) a área de ciências sociais mostra uma participação extremamente baixa através do período, sendo a média de 1,2% e só no ano de 1976 deixa de ser a área que recebeu menos recursos; b) matemática é outra área com participação muito reduzida e relativamente estável: máxima de 5,5% e média de 3,9%; c) física é a área que maior atenção tem recebido em termos de auxílios relativos; tanto assim que nos treze anos considerados, só entre 1972-1974 perdeu levemente a prioridade para biologia; d) biologia é a segunda das áreas com maiores auxílios recebidos; e) a concentração dos recursos é muito acentuada já que física e biologia, em conjunto, têm absorvido quase sempre em torno da metade dos recursos destinados a auxílios; esta concentração é particularmente acentuada a partir do ano de 1972.

As observações anteriores evidenciam a existência de uma política de prioridades que se mantém através de todo o período, também constatada no que se refere à distribuição de bolsas (quadro VI e VII).

Finalmente, a partir do quadro XII é possível tecer algumas considerações sobre os recursos distribuídos pelo CNPq para auxílios e bolsas, através do período 1951-1976. Os comentários são apresentados em forma sintética e não consideram os anos 1953-1954 nem 1960-1963, para os quais não foi possível encontrar informações:

1. o total de recursos distribuídos — expressos em termos reais — apesar de mostrar uma tendência crescente ao longo do período analisado, sofre de acentuadas alterações já constatadas na distribuição de auxílios por setores do conhecimento — tanto incrementos como quedas freqüentes de um ano para outro. Cabe destacar, entretanto, que nos dois últimos anos constata-se um aumento no total dos recursos distribuídos e que o incremento de 1975 a 1976 foi de 58%;

2. os recursos destinados através do período a auxílios, bem como os destinados a bolsas, assinalam uma tendência positiva mas padecem também de fortes irregularidades de ano para ano. Observa-se, por outro lado, que em certos anos as alterações dos totais têm sentido oposto, como entre 1958-1959, entre 1965-1966, entre 1971-1972 e entre 1972-1973;

3. cabe observar que até o ano de 1965, os recursos destinados a auxílios foram sempre maiores que os destinados a bolsas; a partir de 1972 esta situação sofre uma reversão evidente que se consolida através dos anos, constatando-se em 1975 e 1976 que os recursos destinados a bolsas foram 90% e 43% superiores aos destinados a auxílios;

Quadro X

Distribuição dos Auxílios por Áreas do Conhecimento, valores correntes e constantes (em Cr$ 1.000,00) [a]

Anos	ÁREAS DO CONHECIMENTO										
	Ciências Sociais	Agronomia	Biologia	Física e Astronomia (b)	(C. Terra) Geologia	Química	Matemática	Tecnologia	Técnica	Veterinária (c)	Total
1964	–	45,5	122,9	139,0	109,8	111,8	3,0	60,1	16,6	–	608,8
		864,5	2.335,1	2.641,0	2,086,2	2.124,2	57,0	1.141,9	315,4		11.567,2
1965	–	85,7	296,1	811,5	226,3	98,3	100,5	336,6	11,8	–	1.966,8
		1.028,4	3.553,2	9.738,0	2.715,6	1.179,6	1.206,0	4.099,2	141,6		23.601,6
1966	16,2	142,9	343,6	666,0	298,2	269,0	112,3	447,0	–	6,8	2,302,1
	140,9	1.243,3	2.989,3	5.794,2	2.594,3	2.340,3	977,0	3,888,9		59,2	20,028,3
1967	2,7	179,0	497,2	1.264,3	519,3	176,9	137,8	369,9	–	4,5	3.151,5
	18,4	1.217,2	3.381,0	8.597,2	3.531,2	1.202,9	937,0	2.515,3		30,6	21.430,2
1968	0,9	99,9	351,5	1.410,2	591,8	284,6	114,7	630,9	–	76,8	3.561,4
	4,9	549,5	1.933,3	7.756,1	3.254,9	1.565,3	630,9	3.470,0		422,4	19.587,7
1969	98,0	94,9	1.069,3	2.935,5	556,1	904,5	443,0	1.930,0	–	27,1	8.050,5
	441,0	427,1	4.811,9	13.209,8	2.502,5	4.070,3	1.993,5	8.685,0		122,0	36.227,3
1970	91,1	213,3	1.871,9	4.023,2	1.484,8	2.225,1	163,1	3.489,4	–	71,2	18,633,2
	34[illegible],2	810,5	7.113,2	15.288,2	5.642,2	8.455,4	619,8	13.259,7		270,6	51,806,2
1971	163,7	339,9	2.636,9	4.647,2	1.372,6	996,2	409,7	2.597,3	–	250,9	13.384,4
	507,5	1.053,7	8.174,4	14.406,3	4.255,1	3.088,2	1.270,1	8.051,6		777,8	41.491,6
1972	307,1	801,6	4.224,8	3.994,7	2.702,2	1.239,3	393,9	1.629,2	–	–	15.242,8
	229,2	2.164,3	11.407,0	10.785,7	7.295,9	3.346,1	1.063,5	4.398,8			41.155,6
1973	204,8	1.012,2	4.951,4	4.587,8	2.160,2	1.430,1	648,5	2.155,2	–	–	17,150,2
	471,0	2.328,1	11.338,2	10.551,9	4.968,5	3.289,2	1.491,6	4.957,0			39.445,5
1974	157,2	1.361,4	5.890,4	5.353,4	3.690,5	2.106,1	887,6	2.488,6	–	–	21.935,1
	283,0	2.450,5	10.602,7	9.636,1	6.642,9	3.791,0	1.597,7	4.479,5			39.483,2
1975	293,9	1.748,8	7.633,9	13.016,8	2.403,7	1.813,0	708,3	2.402,9	–	–	30.021,3
	411,5	2.448,3	10.687,5	18.223,5	3.365,2	2.538,2	991,6	3.364,1			42.029,8
1976	4.018,4	5.477,4	24.206,7	26.497,1	4.840,9	3.754,3	2.057,2	9.736,5	–	–	80.588,5

Fonte: Relatórios de Atividades do CNPq (1964 - 1972) Dados do Arquivo – Memória do CNPq (1973 - 1976)

(a) para cada ano o valor de cima corresponde a cruzeiros correntes e o de baixo a cruzeiros constantes, de 1976. A transformação para valores constantes foi realizada mediante aplicação do Índice Geral de Preços, coluna 2, Disponibilidade Interna, FGV.

(b) a partir de 1972 inclui-se Astronomia.

(c) a partir de 1972 Veterinária aparece incluída com Agronomia.

Quadro XI

Distribuição Relativa dos Recursos de Auxílios Segundo Áreas do Conhecimento (1964 - 1976)

Anos	ÁREAS DO CONHECIMENTO										
	Ciências Sociais	Agronomia	Biologia	Física (a)	Geologia	Química	Matemática	Tecnologia	Técnica	Veterinária (b)	Total
1964	–	7,5	20,4	22,8	18,0	18,7	0,0	9,9	2,7	–	100,0
1965	–	4,3	15,1	41,3	11,5	4,6	5,3	17,4	0,5	–	100,0
1966	0,7	6,2	14,9	28,9	13,0	11,7	4,9	19,4	–	0,3	100,0
1967	0.0	6,3	15,8	40,1	16,5	5,6	4,4	11,2	–	0,1	100,0
1968	0.0	2,8	9,9	39,6	16,6	7,8	3,2	17,7	–	2,2	100,0
1969	1,2	1,2	13,3	36,5	6,9	11,1	5,5	24,0	–	0,3	100,0
1970	0,7	1,6	13,7	29,5	10,9	16,3	1,2	25,6	–	0,5	100,0
1971	1,2	2,5	19,7	34,7	10,2	7,4	3,1	19,3	–	1,9	100,0
1972	2,0	5,2	27,7	26,2	17,7	8,1	2,6	10,5	–	–	100,0
1973	1,2	5,9	28,9	26,8	12,6	8,3	3,8	12,5	–	–	100,0
1974	0,7	6,2	26,9	24,4	16,8	9,6	4,1	11,3	–	–	100,0
1975	1,0	5,8	25,4	43,4	8,0	6,0	2,3	8,1	–	–	100,0
1976	5,0	6,8	30,0	32,9	6,0	4,7	2,6	12,1	–	–	100,0

Fonte: Elaborado a partir dos Relatórios de Atividades do CNPq

(a) a partir de 1972, Física inclui também Astronomia.

(b) a partir de 1972, Veterinária aparece incluída com Agronomia.

Quadro XII

Distribuição dos Recursos para Auxílios e Bolsas, em valores correntes e constantes (1951 - 1976)

	Distribuição dos Recursos (em Cr$ 1.000 correntes e %)						Evolução dos Recursos (em Cr$ 1.000 de 1976) (**)		
Anos	Auxílios		Bolsas		Totais		Auxílios	Bolsas	Totais
1951	15.588	(99%)	1.090	(7%)	16.648	(100%)	10.637.836	743.380	11.353.936
1952	19,293	(72%)	7.541	(28%)	26,834	(100%)	11.768.730	4.600.010	16.368.740
1953	-		—		-			—	—
1954	—		—		—		—	—	—
1955	13.944	(44%)	17.752	(56%)	31.696	(100%)	5.023.846	6.372.968	11.378.864
1956	33.285	(55%)	27.513	(45%)	60.798	(100%)	9.985.500	8.253.900	18.239.400
1957	51.107	(59%)	34.871	(41%)	85.978	(100%)	13.390.034	9.136.202	22.526.236
1958	69.108	(59%)	47.791	(41%)	116.899	(100%)	16.033.056	11.087.512	27.120.568
1959 *	69.690	(51%)	68,000	(49%)	137,690	(100%)	11,707.920	11,424,000	23.131.920
1960	—		—		—		—	—	—
1961	—		—		—		—	—	—
1962	—		—		—		—	—	—
1963	—		—		—		—	—	—
1964	608,843	(80%)	149,570	(20%)	758,413	(100%)	11.568,017	2,841,830	14,409,847
1965	1,966,837	(68%)	909.493	(32%)	2,876.330	(100%)	23,602,044	10,913,916	34,915,960
1966	670.055	(29%)	1.632.054	(71%)	2.302.109	(100%)	5.829,479	14,198,870	20,028.348
1967	3,151.528	(48%)	3,465,137	(52%)	6,616.665	(100%)	21,430.390	23.562.932	44,993,322
1968	3,561.440	(47%)	3.998.559	(53%)	7.559.999	(100%)	19.587,920	21.992.074	41,579,996
1969	8,050.475	(55%)	6,675,547	(45%)	14,726.022	(100%)	36,227,138	30.039.961	66.267.089
1970	13.633.197	(51%)	13,238,435	(49%)	26.871.632	(100%)	51.806.149	50,309,853	102,112,202
1971	13.384.407	(48%)	14,226.538	(52%)	27,610.945	(100%)	41.491,662	44,102.268	85,593.930
1972	15,242,857	(38%)	25.238,950	(62%)	40,626,807	(100%)	41,155,714	68,145.165	109,692,373
1973	17.150.209	(32%)	36.245.431	(68%)	53,395.640	(100%)	39.445.481	83,364.491	122.809.972
1974	21.935.135	(35,6%)	39,579.572	(64,4%)	61,514,707	(100%)	39,483,243	71.243.230	110,726.473
1975	30.021.326	(33,9%)	58,501.653	(65,1%)	88,522,979	(100%)	42,029.856	81.902.314	123,932.170
1976	80.588.604	(41%)	115,260,489	(59%)	195,849,093	(100%)	80.588.604	115.260.489	195.849.093

(*) estimado a partir dos gráficos incluídos no Relatório do referido ano, pois o documento não especifica valores.

(**) Foi utilizado o Índice Geral de Preços, coluna 2 (Disponibilidade Interna) da F.G.V.

Nota: Para os anos 1953 - 1954, 1960 - 1963, não foi possível obter informações.

Fonte: Construído a partir de: Relatórios de Atividades do CNPq (1951 - 1972).
Dados do Arquivo (Memória) do CNPq (1973 - 1976).

4. convém notar, em último termo, que a distribuição dos recursos totais entre auxílios e bolsas, guarda quase sempre certos limites, no sentido que flutua no intervalo de 1/3 e 2/3.

OBSERVAÇÕES GERAIS

Depreende-se da leitura anterior alguns aspectos que merecem ser destacados. Assim, da observação dos quadros relativos ao acompanhamento da ação de fomento deste órgão, constata-se que a distribuição de bolsas e auxílios ao longo destas décadas é extremamente irregular de ano para ano. Desta forma, apesar de detectar-se uma tendência ao crescimento a longo prazo, as irregularidades apresentadas refletem-se não só no número de bolsas anuais ou de verbas destinadas a auxílios, mas também na distribuição das dotações segundo setores do conhecimento, ou seja, não há proporcionalidade entre as variações dos totais e as variações de cada área. Observa-se, entretanto, que apesar destas oscilações, os dados levantados evidenciam claramente a existência de uma política de prioridades que se mantém ao longo da atuação deste organismo, privilegiando claramente as ciências médicas e biológicas (bolsas) e a física (auxílios). Neste sentido, aparece como relevante a análise dos documentos que oficializam esta orientação bem como os fundamentos que a sustentam — os critérios norteadores da determinação de tais prioridades — e que não transparecem nos relatórios de atividade deste órgão.

Chama-se também atenção para as dificuldades orçamentárias enfrentadas pelo CNPq que, apesar de particularmente agudas na primeira década de sua atuação, prolongam-se na década seguinte. Assim sendo, em boa medida, as alterações observadas na concessão de bolsas e auxílios explicam-se pelos problemas orçamentários. Tais flutuações orçamentárias — reflexo da ponderação atribuída à ciência e tecnologia em geral — dificultaram o estabelecimento de planos e metas orientadoras de sua atuação. Cabe ressaltar que tais flutuações são, por sua vez, conseqüência indireta da política econômica global do país que, ao longo deste período, sofreu oscilações consideráveis detectadas não só a nível de medidas efetivamente implementadas como também na multiplicidade de planos e programas produzidos.

O que se pretende salientar é que as formas possíveis de atuação institucional têm seu contorno delineado pelo contexto econômico e político no qual se insere e com o qual interage a instituição. Tal afirmação parece particularmente pertinente em se tratando do desempenho do papel "político" do CNPq, isto é, sua atuação enquanto órgão de coordenação e orientação das atividades de ciência e tecnologia do país. Para o desempenho de tal papel, inerente ao conselho desde sua criação, mesmo se formulado diferentemente no decurso destes anos, somente em 1974 serão oferecidas condições institucionais de viabilização. E isto ocorrerá em função da reafirmação da importância atribuída ao planejamento em geral e ao planejamento científico e tecnológico em particular, dentro da política econômica vigente após 1964.

Não se pretende, no entanto, considerar o aparelhamento institucional como condição fundamental ao desempenho do papel político do CNPq. Muito ao contrário, tem-se consciência de que sua efetivação prende-se à articulação estrutural

das instâncias econômicas, políticas e sociais do país. Entretanto, as reformas institucionais enquanto resultado de "intenções" estabelecidas em planos e programas governamentais são indicadores, pelo menos, de seu grau de importância na ordem de prioridades do governo.

A atribuição de prioridades à ciência mediante a formulação de políticas científicas e a concretização das mesmas dependem, em último termo, da função social atribuída à ciência. Desta forma é na organização social do país e no processo histórico de sua formação que se deve buscar os elementos básicos, responsável pela estrutura da produção científica — entendendo-se por estrutura os processos nos quais os conhecimentos científicos são produzidos, circulam e são incorporados à sociedade. Tais processos, nos quais o Estado desempenha papel fundamental tanto no nível da produção quanto da incorporação — são processos institucionais[27].

As oscilações no comportamento do CNPq, a orientação de sua atuação basicamente para o fomento, a formação de recursos humanos, suas flutuações orçamentárias, a redefinição de suas funções derivam, portanto, menos de características "internas" da instituição que das funções externas que a ciência e tecnologia vêm desempenhando em nossa sociedade.

BIBLIOGRAFIA

CNPq — Lei nº 1.619
Lei nº 4.533
Plano Qüinqüenal — 1968-1972
Lei e Regulamento — 1966
Relatórios de Atividades — 1951-1972

CANDIDO PEREIRA, Vera — *Reflexões sobre Estado, Ciência e Tecnologia.*

COOPER, Charles — *Science Policy and Technological Change.* Londres, Frank Class, 1973.

COSTA RIBEIRO, Joaquim — "Utilização da Energia Atômica no Brasil", *Ciência e Cultura,* vol. 8, nº 1, 1956.

GUIMARÃES, Eduardo e FORD, Ecila — "Ciência e Tecnologia nos Planos de Desenvolvimento" em *Pesquisa e Planejamento Econômico,* RS, dezembro, 1975.

HABERMAS, Jurgen — *Toward a Rational Society.* Student Protest, Science and Politics, Bacon Press, 1970, U.S.A.

---

[27] A incorporação da ciência à sociedade diz respeito não apenas a sua incorporação enquanto técnica de produção e/ou saber específico — mas também a sua incorporação enquanto racionalidade social. A propósito, Habermas em "Técnica e Ciência como Ideologia" salienta a expansão da esfera de ação racional caracterizada pela institucionalização da ciência enquanto instrumento político na sociedade moderna. Habermas preocupa-se com o problema do teor político da razão técnica e neste sentido concebe a racionalidade em termos do exercício de uma dupla função — produtiva e ideológica — do progresso técnico.

LEITE LOPES, José – *Ciência e Desenvolvimento.* Edições Tempo Brasileiro, SP, 1964.

Ministério de Planejamento e Coordenação Geral – *Programa Estratégico de Desenvolvimento,* 1968-1970.

MARTINS, Luciano – *Politique et Dévelopment Economique, Structure de Pouvoir et Système de Décision au Brésil,* mimeo.

MOUSSATCHÉ, H. – "Algumas Dificuldades e Aspirações na Organização da Pesquisa Científica do nosso País" em *Revista Civilização Brasileira,* nº 3, RJ, 1965.

MORAES MOREL, Regina L. – *Considerações sobre a Política Científica do Brasil.* UnB, mimeo, 1976.

Relatório Geral da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos para o Desenvolvimento Econômico – 2 vols., RJ, 1954.

SANT'ANNA, Vania – "A Política da Ciência no Brasil: uma Discussão". *Estudos CEBRAP* 11, jan., fev., mar., 1975.

SOARES PEREIRA, Jesus – *Petróleo, Energia Elétrica, Siderurgia: A Luta pela Emancipação.* Ed. Paz e Terra, RJ, 1975.

PELÚCIO FERREIRA, José – *Palestra Pronunciada em Comemoração aos 10 anos do Funtec.*

Educação e Ciências Sociais: O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*

Maria Clara Mariani

Em 1952, Anísio Teixeira foi empossado como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), órgão de pesquisa do Ministério da Educação e Cultura. Assumia o lugar de Murilo Braga de Carvalho, morto num desastre aéreo quando se dirigia para os Estados Unidos, para representar o Brasil num Congresso de Educação.

ANÍSIO TEIXEIRA

Anísio Teixeira era uma das figuras míticas da educação brasileira: reformador do sistema educacional baiano no governo Góes Calmon (1924/1928), foi um dos técnicos com quem Francisco Campos discutiu a sua reforma do ensino (1930), Diretor de Educação do prefeito Pedro Ernesto (1931/1935), signatário do "Manifesto dos Pioneiros" (1932), fundador da Universidade do Distrito Federal (1935), novamente secretário da Educação na Bahia no governo Otavio Mangabeira (1946/1950). Chegava ao Inep cercado de uma intensa expectativa. Sua imagem era a de um técnico de competência internacionalmente reconhecida, cuja principal característica era ser inteiramente avesso à burocracia. Nos vários cargos que ocupou deixara sempre marca inovadora: como inspetor de ensino no governo Góes Calmon fez o primeiro levantamento global das condições materiais e humanas das escolas baianas — o resultado, como não podia deixar de ser, foi extremamente insatisfatório, tendo sido constatado que, ao lado de quase total ausência de recursos, existia uma máquina burocrática dominada pela mentalidade mais imobilista. Hermes Lima nos informa que, já naquela época, o objetivo de Anísio Teixeira era "traçar para a educação as diretrizes de um pensamento que colocasse o sistema de ensino a serviço da reconstrução não apenas da instrução, mas da própria sociedade"[1]. Tinha percebido a necessidade de fugir

---

* Trabalho realizado no âmbito do Centro de Estudos e Pesquisas da Finep. A responsabilidade pelos conceitos emitidos é da autora.

[1] Hermes Lima, *Anísio Teixeira, Estadista da Educação.* Rio, Editora Civilização Brasileira, p. 43.

do acidentalismo e das injunções políticas, e partiu para uma análise concreta da situação do ensino e das condições sociais do meio em que teria que ser organizado. Concluiu que era melhor lutar pela melhor educação possível nas condições existentes, do que por uma educação utópica e inatingível. A formação do professor primário (quase sempre professora) era uma das peças chave nesse processo. Em todo o Estado da Bahia existia apenas um Instituto Normal — o de Salvador. A quase totalidade das professoras eram "leigas" que, se muitas vezes faziam o seu trabalho com dedicação e honradez, não dispunham do aparato técnico considerado o mínimo indispensável para a realização de um trabalho eficiente. Para começar a combater essa deficiência, foram fundados em duas cidades do interior — Feira de Santana e Caetité — novos institutos, ao mesmo tempo que o currículo se tornava mais diversificado e mais exigente.

No fim do governo Góes Calmon, Anísio Teixeira produziu um documento a pedido do novo governador Vital Soares, que pretendia mantê-lo no cargo, no qual enumerava uma série de sugestões que permitiriam a reorganização progressiva do sistema educacional baiano. Defendia principalmente uma educação diferenciada para os centros urbanos, as pequenas comunidades rurais do recôncavo ou do sertão e a população propriamente rural das fazendas e sítios. Insistia em que só através da pesquisa das condições reais da vida desses grupos, do conhecimento das suas necessidades e projetos, e de preparação de professores de boa qualidade, poderia surgir uma rede escolar que não se limitasse ao papel formal de ensinar a ler e contar, habilidades que, na maioria das vezes, eram perdidas por falta de utilização. Sua colaboração ao governo Vital Soares foi curta, porque não encontrou apoio para levar adiante seus planos e preferiu demitir-se.

A partir deste momento, até o seu retorno à administração pública, como diretor da Educação do prefeito Pedro Ernesto, esteve nos Estados Unidos estudando administração e filosofia de educação do Teacher's College da Universidade de Columbia, onde entrou em contato com o sistema educacional norte-americano. Ali descobriu Dewey e Whitehead, e entusiasmou-se com as suas propostas. De volta ao Brasil, passou a participar intensamente das discussões da Associação Brasileira de Educação (ABE), defendendo o ponto de vista de que o papel do ensino era, não o de acompanhar, mas o de preceder ou até provocar modificações que permitissem o Brasil passar de país agrário a industrializado.

Como diretor de Educação do Distrito Federal desenvolveu um trabalho coerente com esta linha de pensamento. É verdade que nos últimos anos, em parte graças à pregação da ABE, aumentara a importância atribuída pelo Estado à educação: a criação do Ministério da Educação e Saúde, um dos primeiros gestos de Getúlio Vargas como presidente provisório depois da Revolução de 30, é sintomática. Assim, sua tarefa era menos solitária, embora continuasse a despertar a estranheza dos políticos. Sua preocupação inicial foi repetir o que fizera na Bahia, e que considerava pré-requisito para qualquer tomada de atitude: fazer o levantamento das condições materiais e funcionais do ensino oferecido nas escolas públicas. Se na Bahia a tônica tinha sido a penúria, no Rio era a falta de uniformidade, tanto das instalações existentes quanto da qualidade do ensino oferecido. Esforçou-se com sucesso para reestruturar o sistema de ensino dentro da linha que viria a ser sistematizada no Manifesto dos Pioneiros, combatendo o empirismo dominante, ao dar um encaminhamento científico ao estudo e às solu-

ções dos problemas educativos, que, na sua opinião, deveriam estar não no terreno burocrático-administrativo mas no político-social. Este objetivo só seria atingido na medida em que fosse fortalecido o papel do Estado como educador, para torná-lo capaz de oferecer a todos uma escola uniforme, laica, gratuita, obrigatória e mista. Nessa intenção foram introduzidos novos métodos e técnicas pedagógicas ao mesmo tempo que se expandia a rede escolar. Numa segunda etapa procurou atacar os pontos considerados críticos a partir do levantamento feito: a inoperância e a repetência. A estratégia adotada foi mais uma vez tentar melhorar a formação dos professores. Para isso foi criado o "Instituto de Educação", que seria uma Escola Normal modelo. O projeto previa a existência, além da Escola de Professores, de Jardim de Infância, Escola Primária e Secundária, que funcionariam como laboratórios para novas técnicas e Escolas de Aplicação para os alunos do Curso Normal. Em 1935 a Escola de Professores foi incorporada à Universidade do Distrito Federal, e passou a chamar-se "Escola de Educação". Foi a primeira vez que se fez no Brasil a formação de professores primários a nível universitário. Ao lado da Escola de Educação funcionava um Instituto de Pesquisas Educacionais, dirigido por Delgado de Carvalho, primeiro passo para desenvolver o hábito do debate e dos estudos coletivos entre os educadores.

Esse trabalho de expansão e melhoramento da rede de ensino oficial desencadeou uma série de críticas contra Anísio Teixeira, provenientes principalmente do clero e da liderança católica leiga. O Manifesto dos Pioneiros foi uma resposta da comunidade dos educadores a esses ataques, que continuaram durante todo o período em que Anísio esteve à frente da Secretaria. Com a criação da Universidade do Distrito Federal, em 1935, organizada fora dos padrões tradicionais, somou-se a hostilidade dos integralistas à dos católicos. As acusações se tornaram mais precisas — aos argumentos técnicos juntaram-se os ideológicos — e a universidade foi classificada de esquerdista. Com o agravamento dos conflitos políticos, Pedro Ernesto viu-se impossibilitado de continuar a dar cobertura ao trabalho desenvolvido por Anísio Teixeira, que voltou para a Bahia, onde passou a desenvolver atividades privadas, fora da área de educação.

Em 1947, foi novamente chamado à administração pública, como secretário da Educação de Otavio Mangabeira. Encontrando-se na mesma situação de 1924, foi necessário reiniciar a luta para tirar a educação das mãos do partidarismo, da improvisação e da descontinuidade, dando-lhe um tratamento administrativo mais isento e mais objetivo. Desse período o que ficou de mais importante foi a elaboração da Lei Orgânica de Educação e Cultura do Estado e o projeto para os centros experimentais de educação. Esses centros teriam sempre Jardim de Infância, Escola Elementar Modelo, Escola Normal, Escola Secundária, Parque Escolar, Centro Social de Cultura e internatos para as crianças que não tivessem família. Por absoluta falta de recursos a idéia não chegou a ser posta em prática, a não ser no caso do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, que veio a ser a Escola Experimental do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Inep (não confundir com a Escola de Aplicação do CRPE/Bahia). Seu objetivo seria provar a eficácia da educação como fator de transformação social — o filho do lavrador ou o filho do operário, atendido satisfatoriamente nas suas necessidades culturais e físicas, graças a professores especialmente treinados, dieta adequada e assistência médica, poderia render tanto ou mais quanto o filho de uma família abastada. Era a possibilidade de escapar da longa prática de discriminação econômica e

social em vigor no Brasil, e permitir o surgimento de lideranças fora dos grupos oligárquicos tradicionais. A constituição das elites deixaria de estar baseada no "direito de nascença" para ser o resultado do desenvolvimento de aptidões naturais de determinados indivíduos especialmente capacitados para determinadas tarefas. Ao mesmo tempo, através da transmissão de hábitos, atitudes e aspirações, a escola iria preparando a criança para a civilização técnica e industrial que o Brasil se propunha a construir.

Com o fim do governo Mangabeira, Anísio Teixeira veio para o Rio dirigir, a convite de Ernesto Simões Filho, ministro da Educação de Vargas, a Capes — Comissão (depois Coordenação) de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior. A Capes fora idealizada pelo economista baiano Rômulo de Almeida, e tinha como objetivo desenvolver mecanismos que permitissem formar, no mais curto espaço de tempo, os quadros necessários para o programa de desenvolvimento econômico pensado pela equipe que cercava o presidente Vargas. Procurou-se melhorar a qualidade dos docentes universitários através da concessão de bolsas no exterior ou em centros brasileiros considerados de qualidade excepcional. Foram feitos também levantamentos, pesquisa e documentação a respeito das condições do ensino superior brasileiro. Nesse momento, com a morte de Murilo Braga de Carvalho, Anísio Teixeira passou a dirigir o Inep — Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do MEC, hoje denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, mas conservando a mesma sigla.

O INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Criado em 15/01/1937, na gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde, com o nome de Instituto Nacional de Pedagogia, pela Lei nº 378, destinava-se a realizar pesquisas sobre os problemas de ensino, nos seus diferentes aspectos, atribuição até então do Departamento Nacional de Educação. Mas só em 1938, com o Decreto-Lei nº 580, suas atribuições foram melhor definidas e, com a nova denominação de "Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos" passou a ter existência real. Idealizado por Lourenço Filho, educador também ligado à ABE e ao movimento da Escola Nova, que realizara como inspetor-geral de ensino no Ceará reformas tão importantes quanto as de Anísio Teixeira na Bahia, tinha como atribuições:

"a) organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas; b) manter o intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro; c) promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes às instituições educacionais do país e do estrangeiro; d) promover investigação no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema de orientação e seleção profissional; e) prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos; f) divulgar pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógica".

Cabia também ao Inep cooperar com o Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp) "por meio de estudos ou quaisquer providências executivas, nos

trabalhos atinentes à seleção, aperfeiçoamento e readaptação do funcionalismo público da União".

O Inep começou a funcionar com uma pequena equipe: Lourenço Filho e 3 técnicos em educação. No ano seguinte, 1939, seu quadro foi ampliado, organizaram-se diversas seções e definiram-se funções. Passou então a ter 6 seções: Documentação, Inquéritos e Pesquisas, Psicologia, Orientação e Seleção Profissional, Biometria Médica, Biblioteca Pedagógica. A ênfase na psicologia explica-se pela formação de Lourenço Filho. A existência das seções de Orientação e Seleção Profissional e Biometria Médica estava ligada às funções de cooperação com o Dasp.

O programa, como se pode ver, era ambicioso, mas a sua realização era dificultada por dois obstáculos dificilmente contornáveis, não só na época em que foi concebido como no correr da sua vida: a falta de pessoal especializado e as rígidas normas do funcionalismo público.

Segundo Elza Rodrigues Martins, funcionária do Inep, desde 1947 e diretora do CBPE de 1969 a 1975, um dos principais problemas do instituto, como órgão de estudos e pesquisas, foi a dificuldade de recrutar pessoal especializado. Pelas normas do Dasp, o desempenho das funções específicas do Inep deveria ser entregue aos "técnicos de educação". Mas o que era um técnico de educação? Nunca ficou muito claro. A indicação ainda imprecisa está no regulamento do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia da antiga Universidade do Brasil, que diz que aquele curso se destina também a formar técnicos de educação para os quadros profissionais do Ministério da Educação e Saúde. Assim, o quadro do Inep, um órgão de estudos e pesquisas, foi preenchido na maioria por pessoas cuja principal qualificação era a de terem feito o Curso de Pedagogia — a mesma exigência feita para um funcionário cuja tarefa fosse fiscalizar burocraticamente instituições de ensino em qualquer dos seus níveis, ou o registro de diploma. É sabido que o Curso de Pedagogia não ministrava aos seus alunos formação técnica ou metodológica que lhes permitisse atuar na área de pesquisa. Não é difícil concluir que o Inep nasceu com uma grande pretensão com relação às funções que deveria desempenhar, sem que a essas funções correspondesse uma formação de pessoal adequado.

É possível que essa limitação inicial tenha definido o rumo que o Inep tomou. A administração Lourenço Filho (1938/1945) realizou, além do trabalho de implantação do órgão, a organização de uma biblioteca pedagógica, de um serviço de documentação da legislação educacional brasileira, e a criação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* em 1941, que divulgava não só os estudos e pesquisas feitos no instituto como o pensamento pedagógico internacional, alguns estudos e pesquisas importantes para o conhecimento da educação no Brasil. Foram realizados inquéritos anuais sobre vários aspectos da administração dos serviços de educação em geral e da organização do ensino público; estudos sobre a organização do ensino primário e normal nos estados; coleta sistemática de documentação sobre educação contemporânea e histórica (organizaram-se os originais de *A Instrução e a República*, de 1889 a 1930); estudo sistematizado do conteúdo de jornais e revistas ligados à educação, com o objetivo de seguir a evolução do pensamento no país; levantamento da bibliografia pedagógica desde 1808; publicações técnicas para serem distribuídas às instituições ligadas à educação. E,

na verdade, grande parte do quadro do Inep dedicou-se não à pesquisa, mas aos estudos relativos à instituição de um "Fundo Nacional do Ensino Primário" que deveria estabelecer a origem dos seus recursos e os critérios para a sua aplicação.

Em 1945, com o fim do Estado Novo, Lourenço Filho foi substituído por Murilo Braga de Carvalho. Essa administração estendeu-se até 1952, e nesse período o Inep praticamente perdeu o seu caráter de instituto de pesquisas: continuaram apenas alguns serviços de documentação ligados à legislação e publicaram-se catálogos sobre as oportunidades de educação existentes no país. As razões foram várias: a principal talvez tenha sido a extinção da Diretoria do Ensino Primário e Normal, e a passagem das suas atribuições para o Inep, que, junto com a administração dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, passou a ocupar a quase totalidade da atenção do instituto: a tarefa de construir escolas em zonas rurais, nas fronteiras e nas áreas de colonização estrangeira, levaram à necessidade de estudos a respeito do melhor tipo de prédio para grupos escolares, escolas isoladas, escolas normais. Da função de administrador do Fundo Nacional do Ensino Primário surgiu um novo setor, o de Aperfeiçoamento do Magistério, que oferecia cursos de especialização no Distrito Federal, para professoras primárias do interior, em regime de bolsas de estudo.

Em 1952 tomou posse Anísio Teixeira. Sua principal preocupação foi a de dinamizar o Inep, transformá-lo num órgão capaz de dar "à política educacional do Ministério da Educação e Cultura (o Ministério da Educação e Saúde tinha sido desdobrado, no governo Vargas, em Ministério da Educação e Cultura e Ministério da Saúde) a base de estudos e pesquisas necessária à um realismo operante de meios e a uma inteligência esclarecida de fins e propósitos. . ." "As funções do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos deverão ganhar amplitude maior, buscando tornar-se, tanto quanto possível, o centro de inspiração do magistério nacional, para a formação daquela consciência educacional comum que, mais do que qualquer outra força, deverá dirigir e orientar a escola brasileira. Os estudos do Inep deverão ajudar a eclosão desse movimento da consciência nacional indispensável à reconstrução escolar"[2].

Segundo Darcy Ribeiro[3], "Anísio Teixeira, quando assumiu a direção do Inep em 1952, tinha a completa percepção de que a educação, tanto quanto a saúde, necessita de pesquisas, estudos; necessita que gente de melhor qualidade se dedique a pensar nos problemas da educação. Tanto que tinha o sentimento físico do fracasso do governo brasileiro na tarefa de educar elementarmente a sua população. Ele se inquietava com isso. Queria saber o porquê do fracasso, ou se não seria fracasso, mas intenção. Ainda que não fosse uma intenção explícita. A elite brasileira, formada numa sociedade escravista, tinha a tendência de pensar em povo como carvão para queimar e não pessoas para serem educadas. . ."

O quadro de funcionários do Inep não tinha condições de cumprir essa nova tare-

---

[2] Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: *Análise da situação atual do Inep e Proposta de reformulação de sua estrutura e objetivos.* Rio, MEC/Inep, Dezembro de 1971, p. 10.

[3] Entrevista, 5 de setembro de 1978.

fa. Nos últimos anos, sua ampliação se fizera em detrimento da qualidade, e muitas pessoas que tinham entrado como interinos, sem terem ao menos o já ineficiente Curso de Pedagogia, tinham sido efetivadas, impedindo a contratação através de concurso de técnicos melhor qualificados. Anísio Teixeira propôs, como forma de contornar o problema, a criação de duas campanhas: a "Campanha Extraordinária de Educação" e a "Campanha do Livro Didático e Materiais de Ensino". A primeira deveria, através de acordos, contratos e convênios com especialistas, organizações técnicas e de ensino, fazer, em todos os estados da Federação, o levantamento da situação dos diversos ramos e níveis do ensino. A segunda deveria estabelecer as bases para a elaboração de manuais que servissem como guias para o professorado secundário, até então habituado a um ensino verbalista e na maioria das vezes inócuo. Os novos manuais deveriam servir de base para uma transformação radical do ensino médio, e por isso deveriam ser elaborados por profissionais de competência indiscutível, indicados pela comunidade dos educadores secundários.

Em 1953 a idéia foi aprovada e surgiram a "Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar" (Cileme) e a "Campanha do Livro Didático e Material de Ensino" (Caldeme). Ambas definiram seus programas através de seminários que reuniram os principais técnicos de educação do país. O programa da Cileme pretendia cobrir os aspectos gerais da educação média e elementar (levantamento rápido, precedido da reunião da documentação existente, e destinado a um contato com a situação real do ensino em todo o país); os sistemas estaduais da educação (especialmente quanto à organização administrativa e técnica); o aluno do curso médio (suas condições sociais, capacidade, ideais, dificuldades e conflitos); o professor do curso médio (suas condições sócio-econômicas, formação, capacidade, condições de trabalho e eficiência); a escola de grau médio (visando especialmente à organização de escolas para a sua classificação sob o ponto de vista da eficiência geral).

A Caldeme, por sua vez, contratou 8 técnicos com o objetivo de produzir manuais relativos a diferentes matérias e iniciar uma coleção que englobasse toda a bibliografia disponível sobre ensino, princípios e métodos educacionais.

A grande novidade do programa pensado para a Cileme foi pretender não acumular dados, que já existiam, mas utilizá-los de maneira inovadora. Assim, a escola deveria ser abordada não só pelo seu aspecto material e estatístico, mas nos seus objetivos reais e no seu funcionamento. O enfoque deixou de ser quantitativo para ser qualitativo. Perguntava-se basicamente: o que representa a escola para os alunos que a procuram? Quais são os objetivos — transcendentes aos dispositivos legais de ordem geral — que se propõe alcançar? Com que eficiência atinge esses objetivos e de que modo atende aos ideais daqueles que a procuram? Quais as causas essenciais das falhas que apresenta neste ou naquele setor? De que modo poder-se-á contribuir para atenuar ou remover essas falhas?

A seleção não foi fácil: procurou-se encontrar pessoas que, além de competentes tivessem uma tal convicção a respeito dos inconvenientes do ensino verbalista que as levasse à elaboração dos manuais, em detrimento das suas atividades profissionais. Aceitaram o desafio alguns professores cujos nomes é importante que fiquem registrados: zoologia: Paulo Sawaya (da USP); botânica: Karl Arens (da FNF); biologia geral: Oswaldo Frota Pessoa (da FNF); português: Mário de Sou-

za Lima (da USP); francês: Raymond Van Der Haegen (da Universidade da Bahia); história geral: Carlos Delgado de Carvalho (FNF); história do Brasil: Américo Jacobina Lacombe (PUC/Rio); química: Warner Gustav Krauledas (FNF).

Tanto a Cileme quanto a Caldeme tiveram um papel importante no processo de dinamização do Inep concebido por Anísio Teixeira. Foram mecanismos que, embora transitórios, permitiram que fossem contornadas dificuldades de pessoal e de verbas, e foi introduzida uma filosofia de trabalho até então inexistente. Porque, como relata Elza Rodrigues Martins[4], "a discussão a respeito de uma filosofia da educação só se fez a partir de Anísio Teixeira. Dentro da faculdade — eu era do Inep e da antiga Nacional de Filosofia, — sentia que nunca houve a preocupação de estabelecer pressupostos para uma educação brasileira, que por sua vez estava muito presa à filosofia geral do governo. Com Anísio Teixeira, a consciência da necessidade de traçar uma filosofia para a educação brasileira ficou muito viva. Nas faculdades padecíamos de todo o mal que caracterizava e ainda caracteriza o ensino superior brasileiro. Tínhamos um Curso de Pedagogia com disciplinas que se superpunham sem qualquer consciência de departamentalização, sem qualquer presença de uma consciência crítica a respeito da educação brasileira. No Inep essa consciência existia, a de que só através do conhecimento, do levantamento, e do diagnóstico de uma situação é que nós poderíamos encontrar uma solução. Não sentia essa preocupação nem condições para que tal propósito viesse a existir na Faculdade de Filosofia, pelo menos na do Rio de Janeiro. Porque essa é uma programação muito difícil, em termos de pessoal e de recursos, e a nossa Faculdade de Filosofia era formada por cerca de 20 cursos diferentes, nenhum deles com condições de promover pesquisas". "No Inep, por sua vez, se existia a preocupação, não havia a possibilidade de fazer pesquisa em ampla extensão. As dificuldades de pessoal e verbas eram enormes. Algumas vezes foram contornadas com a criação de mecanismos que, embora transitórios, permitiram ao órgão outra perspectiva no tocante a pessoal, a material, a recursos. A administração Anísio Teixeira foi uma época de criação de campanhas, comissões, como a Caldeme e a Cileme, para o aperfeiçoamento do magistério elementar, entre outras funções. Essas comissões permitiam a vinda de pessoal para a assessoria, inclusive do estrangeiro, proporcionando uma autonomia que era impossível com os recursos habituais do serviço público, onde predominava a hegemonia dos setores meio sobre os serviços fins. Anísio Teixeira foi o grande construtor de uma nova filosofia de trabalho em um órgão técnico como o Inep".

Com relação ao que foi produzido, tanto a Cileme quanto a Caldeme podem ser consideradas campanhas bem sucedidas. Numa época em que havia pouca sistematização a respeito da educação, contribuíram para o conhecimento de problemas e encaminhamento de soluções. A Cileme publicou 10 livros e cerca de 30 estudos na sua área, e a Caldeme, além de reunir mais de 10 volumes sobre o ensino, princípios e métodos educacionais, iniciativa sem precedentes no Brasil, elaborou oito manuais para o ensino secundário.

Em fins de 1953 iniciou-se a organização do Centro de Documentação Pedagógi-

---

4 Entrevista, 10 de outubro de 1978.

ca, contando com sugestões feitas pelo técnico da Unesco, Herbert Coblans, cuja organização foi confiada a Zunes de Menezes Doria. O centro deveria sistematizar os trabalhos desenvolvidos pelas duas campanhas e por outros setores do Inep, garantindo a documentação e divulgação dos resultados obtidos. Na mesma época foi criada a Biblioteca Brasileira de Educação, de periodicidade semestral, continuando o trabalho iniciado por Lourenço Filho.

O CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Os planos de Anísio Teixeira eram ainda mais ambiciosos. Do seu ponto de vista era impossível estudar a educação brasileira e seus problemas sem levar em conta a realidade nacional. Para isso era necessário montar uma estrutura ainda inexistente no Brasil. Aproveitando seu bom relacionamento com os técnicos da Unesco, conseguiu com Wilhem Beatty, diretor do Departamento de Educação daquele órgão, que vinha ao Brasil estudar as possibilidades de instalação no Brasil de um Centro Latino-Americano de preparação de educadores rurais e especialistas em educação de base, que a Unesco co-patrocinasse um grande *survey* sobre a situação educacional brasileira. Esse *survey* deveria fornecer informações a partir das quais fosse possível planejar, em todos os níveis e graus de ensino, medidas de grande alcance visando à reconstrução educacional do país.

A idéia cresceu, e em agosto de 1953, Charles Wagley e Carl Withers, técnicos da Unesco, redigiram um relatório com sugestões sobre a organização e finalidades do levantamento planejado.

Em 1954, o projeto que vinha sendo intensamente discutido por educadores brasileiros e técnicos da Unesco, começou a tomar contornos mais nítidos. Não se pensava mais num *survey* mas numa instituição permanente que permitisse a realização de estudos sobre a educação no Brasil em bases sólidas. A Unesco tinha no projeto um interesse especial: funcionaria como um laboratório para toda a América Latina. Seria o "Centro de Altos Estudos Educacionais", que deveria, segundo o documento produzido por Anísio Teixeira, ter como objetivos:

"A — A pesquisa das condições culturais do Brasil em suas diversas regiões, das tendências de desenvolvimento e de regressão e das origens dessas condições e forças — visando a uma interpretação regional do país tão exata e tão dinâmica quanto possível.

A^1 — A formulação de uma política institucional, especialmente de referência à educação, capaz de orientar aquelas condições e tendências no sentido de desenvolvimento desejável de cada região do país.

B — A pesquisa das condições escolares do Brasil, em suas diversas regiões, por meio do levantamento dos seus recursos em administração, aparelhamento, professores, métodos e conteúdo de ensino, visando apurar até quanto a escola está satisfazendo as suas funções em uma sociedade em mudança para o tipo urbano e industrial de civilização democrática, e até quando está dificultando essa mudança, com a manutenção dos objetivos apenas alargados da sociedade em desaparecimento.

C — À luz da política institucional formulada pela pesquisa antropo-social e das verificações da pesquisa educacional: 1) elaborar planos, recomendações e suges-

tões para a reconstrução educacional de cada região do país, no nível primário, rural e urbano, secundário e normal, superior e de educação de adultos; 2) elaborar, baseados nos fatos apurados e inspirados na política adotada, livros de texto de administração escolar, de construção de currículo, de psicologia educacional, de filosofia da educação, de medidas escolares, de preparo de mestres, etc.

D — Conjuntamente com esse trabalho de pesquisa, interpretação e elaboração de material pedagógico e, por meio dele, o centro treinará administradores e especialistas em educação para lotar os Centros Regionais de Estudos Pedagógicos que estão sendo criados nos estados, ligados ao *master-center* do Rio de Janeiro, e, se possível, os próprios departamentos de educação das Escolas de Filosofia das universidades brasileiras".

Foi a partir desse documento, que já registra a preocupação de Anísio Teixeira com a formação de quadros para enfrentar adequadamente o problema da educação no Brasil, que foram recrutados os membros da equipe que seria enviada pela Unesco. Bertran Hutchinson, sociólogo britânico, e Oto Klinemberg foram os primeiros a vir, atendendo à convocação de Anísio Teixeira, com quem já tinham trabalhado em outras oportunidades. Oto Klinemberg foi quem propôs, em bases mais concretas, no que ficou conhecido como "Documento Klinemberg", um esquema dos objetivos e da organização do centro. Foi ele também que sugeriu a mudança do nome "Centro de Altos Estudos Educacionais" para "Centro de Pesquisas Educacionais".

O "Documento Klinemberg" — conjunto de 5 memorandos — foi a tentativa de sistematizar num esquema concreto e operativo tudo o que o grupo de técnicos brasileiros e da Unesco vinha discutindo há mais de 2 anos. A tônica do documento é a urgência do conhecimento "das necessidades e exigências do povo brasileiro, nos vários níveis sociais, econômicos e educacionais, e nas várias regiões geográficas".

Preocupa-se também com o problema da divulgação dos resultados dos estudos e pesquisas do centro: "Uma das principais tarefas do centro será a de comunicar aos professores de todo o país os resultados de pesquisas importantes em ciências sociais, relativas ao passado e ao presente. O material concernente ao Brasil em geral e às suas regiões deverá ser organizado de modo a poder ser utilizado pelos professores, que poderão assim obter, sem dificuldades, informações relativas a zona em que servem".

Klinemberg sugere as vantagens que adviriam de um trabalho sério de pesquisa e divulgação: 1) conhecimento mais profundo da vida e da cultura do Brasil; de fato, provavelmente, melhor conhecimento da cultura do Brasil do que qualquer outro país; 2) maior contato entre os estudiosos brasileiros e os educadores e especialistas em ciências sociais de outros países; 3) melhoramento dos métodos de pesquisa e preparação dos educadores e especialistas brasileiros em ciências sociais; 4) comunicação aos professores de todo o país de melhor conhecimento da cultura do Brasil em geral, assim como de regiões específicas; 5) desenvolvimento em novas direções da aplicação das ciências sociais aos problemas educacionais; 6) estabelecimento de um padrão para o melhoramento de um sistema educacional, que pode ter aplicação em outros sistemas além do Brasil, e a criação de um modelo que poderá efetuar contato mais íntimo e proveitoso entre a educação e as ciências sociais".

Num momento em que as ciências sociais no Brasil, com exceção da Universidade de São Paulo, não tinham um *locus* institucional onde pudessem se desenvolver, não apenas como disciplinas acadêmicas mas como instrumento de compreensão e modificação do real, o projeto da criação do CBPE vinha preencher essa lacuna, e acenar com possibilidades até então impensáveis. Klinemberg demonstra estar consciente das dificuldades que deveriam ser enfrentadas.

"Isso, a nosso ver, constitui um programa que se pode aspirar para o centro. Até onde ele poderá ser realizado, dependerá dos recursos disponíveis e do pessoal". Sugere portanto que se obtenha a melhor categoria possível de pessoal, tanto brasileiro como estrangeiro, e admiti-lo sempre que possível em tempo integral.

Fugindo do velho modelo brasileiro dos "bicos", em que o pesquisador se vê obrigado a pulverizar a sua atenção, trabalhando em vários lugares para somar um salário que lhe permita viver, essa equipe coesa deveria, em regime de dedicação exclusiva, desenvolver não pesquisas isoladas, mas um trabalho integrado e coordenado, fugindo do individualismo.

Klinemberg voltou para a Unesco e pouco depois chegou Charles Wagley da Universidade de Columbia, que já colaborara com Anísio Teixeira na organização da Capes. Ele e J. Roberto Moreira iniciaram a fase de implantação do CBPE: instalação na nova sede, planejamento das primeiras pesquisas, organização dos serviços administrativos e bibliotecas e, finalmente, o recrutamento dos primeiros cientistas que iriam colaborar com o centro.

Qual o critério que presidiu essa escolha? Voltando ao depoimento de Darcy Ribeiro, "um dos problemas da educação é que é muito difícil atrair gente inteligente para se ocupar com problemas de criança da escola primária, ou do jovem da Escola Normal . . ." "Quando Anísio criou o CBPE, seu objetivo era ter um comando fora do Ministério dedicado aos problemas da educação e vinculado à universidade, à intelectualidade e também ao magistério. Foi a tentativa de interessar a intelectualidade brasileira nos problemas da educação, coisa que não tinha acontecido até então. A intenção era dar à educação o mesmo interesse, o mesmo critério de orientação científica que se dá à medicina, e também fazer com que a universidade, que havia incorporado por causa da tradição francesa a problemática da saúde, incorporasse a problemática da educação. Nas universidades o que havia com relação à educação era uma neblina pedagógica: os cursos de didática, de pedagogia, eram cursos frouxos, não eram nada. A intenção de Anísio era subverter isso . . ." "O CBPE deveria estar articulado aos centros regionais — que deveriam ter sempre uma grande biblioteca e uma escola experimental — que deveriam articular-se com a intelectualidade local, para fazer o encontro dos educadores com os intelectuais e do ministério com a universidade. Pretendia-se promover pesquisas que permitissem fazer um diagnóstico da situação da educação, estudos sociais e culturais, e experimentação educacional para criar modelos de escolas multiplicáveis para quando o Brasil quisesse dar uma saída ao problema da educação, e criar material didático".

Numa das primeiras reuniões do período de organização em 18/08/1955, estiveram reunidos educadores e cientistas sociais que responderam ao apelo de Anísio Teixeira: Fernando de Azevedo, Almeida Junior, J. Roberto Moreira, Charles Wagley, Mário de Brito, Jaime Abreu, Luís de Castro Faria, Antonio Cândido de

Mello e Souza, José Bonifácio Rodrigues, Lourival Gomes Machado, Bertram Hutchinson, Florestan Fernandes, Egon Schaden, L. A. Costa Pinto e Henri Laurentie, este representante da assistência técnica da ONU. Mais uma vez foi enfatizada a necessidade de estabelecer uma intensa colaboração entre educadores e cientistas sociais, entre especialistas do Rio e de São Paulo e de outros núcleos estaduais, e entre especialistas estrangeiros visitantes e técnicos brasileiros.

Elza Nascimento Alves, que acompanhou o processo de gestação do CBPE, assinala que "antes da criação do CBPE passaram-se meses de discussão. Discussão de elaboração. Procurava-se dar um sentido novo à área da educação, que era muito isolada. Pretendia-se chegar a um quadro que não tivesse um caráter apenas pedagógico ou psicológico. Porque até então a educação estava ligada apenas à psicologia. No Inep, principalmente, porque Lourenço Filho era psicólogo e toda a ênfase da sua administração foi em educação e psicologia, toda a pesquisa feita foi de caráter psicológico ou pedagógico. Anísio Teixeira veio com uma concepção mais ampla. Queria unir educação e ciência social. Para se chegar a um esquema organizacional, conceitual, de como essas duas coisas poderiam trabalhar juntas, e de como a educação necessitava de conhecimento sobre o contexto social para ser realmente autêntica, adequada ao país. A discussão levou muito tempo, porque se tinha que elaborar uma coisa completamente nova".

Os primeiros estudos já estavam sendo feitos quando o centro foi oficialmente instituído em 28/12/1955, pelo Decreto nº 38.460.

Eram os seguintes: análise sobre o que os estudos de comunidade já efetuados no Brasil esclarecem a respeito do processo educativo nas comunidades estudadas, por Josideth Gomes; estudo sobre estratificação social no Brasil, e levantamento de bibliografia nacional de interesse sobre o assunto, por L. A. Costa Pinto e Valdomiro Bazzarella; aproveitamento de questionários anteriormente preenchidos sobre uma amostra de estabelecimento de ensino no Estado do Rio de Janeiro, por J. Bonifácio Rodrigues; estudo sobre o funcionamento de 5 escolas primárias em Blumenau, por Orlando Ferreira de Melo; estudos sobre mobilidade social em São Paulo, por Bertram Hutchinson; estudo sobre assimilação de imigrantes italianos em São Paulo, e pequeno *survey* sobre as manifestações de fanatismo religioso em Malacacheta, por Carlos Castaldi; estudo sobre relações étnicas ao sul do Brasil, por Florestan Fernandes, entre outros.

Ao decreto de criação do centro está acoplado o "Plano de Organização do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais" dividido em 4 temas: fins e objetivos, organização geral, atribuições da direção do programa, do pessoal e suas atribuições.

Esse plano é um documento extremamente bem feito e meticuloso, que descreve uma organização que pode ser pensada como "perfeita". Seus objetivos são ambiciosos mas não irreais. Ele pretendia, basicamente, promover a pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, tendo em vista a elaboração gradual de uma política educacional para o país; elaborar planos, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional do país — em cada região — nos níveis primário, médio e superior, e no setor de educação de adultos; elaborar livros-fonte e de textos, preparo de material de ensino, estudos especiais sobre administração escolar, currículos, psicologia educacional, filosofia de educação,

medidas escolares e de qualquer outro material que concorra para o aperfeiçoamento do magistério nacional; treinar e aperfeiçoar administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas de educação e professores de escolas normais e primárias.

Para atingir essas metas seriam adotadas as seguintes normas: análise do processo de desenvolvimento que vem afetando a sociedade brasileira como um todo, embora com intensidade variável nas diferentes regiões do país; contribuição dos estudiosos de educação e ciências sociais para estabelecer as diretrizes de uma política educacional; consideração das relações dinâmicas entre educação e sociedade que vão ser analisadas como processo; a educação deve ser encarada como um dos fatores que podem acelerar, corrigir ou equilibrar o desenvolvimento da sociedade brasileira. Nesse sentido a escola deve ser uma agência de transmissão do patrimônio cultural nacional a todos os brasileiros; a pesquisa em ciências sociais, realizada dentro do centro, deve subordinar-se em princípio aos interesses e objetivos da ação educacional; a pesquisa em ciências sociais deve ser explorada amplamente, para que seja possível obter conhecimentos positivos sobre as condições de existência e as exigências de desenvolvimento econômico social e cultural das diversas regiões do país; os resultados da pesquisa em ciências sociais e da pesquisa educacional servirão para elaborar os fundamentos da política educacional, ou de orientação para reformas específicas, ou programas restritos de alteração do sistema educacional; o estudo de organização da escola, nos diversos níveis, se fará tendo em vista ajustá-lo às descobertas da investigação científica e às necessidades do meio social ambiente.

Como funcionou o CBPE na prática?

O primeiro problema que teve que ser enfrentado por Anísio Teixeira e sua equipe foi a oposição existente dentro do próprio Inep. Alguns técnicos satisfeitos, ou pelo menos não insatisfeitos, com o regime que vigorava, opuseram-se frontalmente à criação do CBPE, afirmando que a nova estrutura iria apenas reproduzir o Inep, crítica que não deixava de ser justa, porque formalmente isso acontecia. Mas, mais uma vez utilizando o testemunho de Darcy Ribeiro, "a idéia de Anísio Teixeira era criar algo exatamente para complementar o Inep, que exercia funções que tinham que continuar. Até então, em detrimento da pesquisa, fizera prédios de escolas, campanhas de alfabetização e convênios com os estados, financiando a formação das professoras primárias. Isso estava sendo feito e bem feito, e deveria continuar e continuou. Ao lado disso tentou montar uma grande máquina de ciências sociais, de intelectuais tratando da problemática da educação".

Outro grupo que resistiu foi o de pedagogos que pensavam a educação num sentido bem estreito. Consideravam desnecessário investigar as condições sociais antes de planejar novos modelos educativos ou modificar os antigos. Segundo Regina Helena Tavares, que trabalhou no Inep desde 1952 e no CBPE até seu fechamento, sendo sua diretora de 1975 a 1976, essa resistência, de maneira geral, foi quebrada. A maioria dos técnicos do Inep se rendeu inteiramente às novas idéias, e passou a trabalhar em conjunto, a participar, a colaborar com o novo grupo coordenado por Darcy Ribeiro.

O Decreto nº 38.460 instituiu o CBPE que foi sediado no Rio de Janeiro, e funcionava num prédio da Rua Voluntários da Pátria, e 5 centros regionais: Pernam-

buco, dirigido por Gilberto Freire; Bahia, por Carmem Spínola Teixeira; Minas, por Abgar Renault; São Paulo, por Fernando de Azevedo, e Rio Grande do Sul, por Eloah Ribeiro Kunz. Cada um dos centros tinha 4 divisões: Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais, Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais, Divisão de Documentação e Informação Pedagógica, Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério.

A produção nos centros regionais foi muito desigual, tanto se compararmos um com outro, quanto se observarmos diversos momentos de um mesmo centro. O que menos produziu foi o do Rio Grande do Sul. O de Pernambuco teve uma boa fase, quando foi dirigido por Gilberto Freire. Promoveu uma série de pesquisas, principalmente na Zona da Mata, coordenada por Levy Cruz, sociólogo recém-chegado dos Estados Unidos, onde fizera o doutoramento. Publicava uma revista — *Cadernos Região e Educação*, e previa-se, coisa que não chegou a ser feita, a absorção de um grupo de cientistas sociais locais que estava fazendo pós-graduação no exterior.

O Centro Regional da Bahia destacou-se pela experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro como escola experimental. Era um sonho antigo de Anísio Teixeira, da época do governo Otavio Mangabeira, que foi concretizado através do Inep. Localizado num bairro proletário — Liberdade — funcionava em regime de tempo integral, e com professorado especializado. Seria, na opinião de Darcy Ribeiro, a escola capaz de subverter o modelo educacional brasileiro: "a escola brasileira está feita para o menino de classe média, cujos pais têm educação primária completa e que tem alguém em casa disponível para estudar duas ou três horas com ele. Portanto, é uma mentira dizer que essa escola é para o povo, porque o povo vai para ser reprovado. No Brasil nunca houve educação popular. Anísio Teixeira começou a fazer uma coisa que muita gente condenou como cara, porque no Brasil a prioridade é para viadutos" . . . "No Centro Educacional Carneiro Ribeiro quanto mais atrasada a criança, mais treinada a professora. Dava-se também complemento alimentar, não apenas para matar a fome, mas para permitir um desenvolvimento saudável. Havia acompanhamento médico permanente . . ."

Em São Paulo, o centro regional trabalhou em estreita colaboração com a Universidade de São Paulo, o que lhe permitiu assimilar o prestígio com que a universidade já contava. O primeiro prédio do campus da USP foi construído pelo CRSP: destinava-se a ser um grande centro de estudos sobre a educação elementar, promovendo não só pesquisas como cursos de aperfeiçoamento para as professoras primárias do interior. Para isso oferecia inclusive condições de hospedagem. Chegou a ter uma excelente biblioteca pedagógica, publicou a revista *Pesquisa e Planejamento* onde saíram os primeiros levantamentos sobre ensino primário no município da capital, ensino secundário oficial e ensino normal oficial e particular.

O Centro Regional de Minas Gerais foi dirigido sucessivamente por Mário Casassanta e Abgar Renault. Promoveu cursos de francês e inglês para professores do ensino secundário e fez pesquisas sobre vocabulário e pensamento lógico nas escolas de Belo Horizonte.

O Rio Grande do Sul desenvolveu pesquisas sobre livros-texto de leitura, e promoveu estudos para a adaptação de testes de inteligência e aptidão às condições locais. Traçou também um plano de diagnose educacional aplicada à ortografia.

Os diretores dos centros regionais reuniam-se periodicamente numa comissão consultiva formada por eles, pelo diretor do Inep e o pessoal técnico. O objetivo dessas reuniões era buscar uma certa homogeneidade nos projetos e permitir o acompanhamento não só dos trabalhos que estavam sendo feitos, mas do tipo de preocupação que centralizava as atenções dos educadores de cada região. Mas, o que aconteceu na realidade foi que nos centros regionais a falta de pessoal, somada à falta de recursos, fez com que houvesse sempre hipertrofia de uma divisão em detrimento das outras.

Quanto ao Centro do Rio de Janeiro, é importante aprofundar mais a sua história; dirigido pessoalmente por Anísio Teixeira, tinha Darcy Ribeiro à frente da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais, Jaime Abreu na Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais, Elza Rodrigues Martins na Divisão de Documentação e Informação Pedagógica e Lucia Pinheiro na Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério. Como se organizou cada uma dessas divisões?

A BIBLIOTECA DO CBPE

Comecemos pela Divisão de Documentação e Informação Pedagógica (DDIP) que, segundo o Plano de Organização do CBPE e dos centros regionais, deveria desenvolver as seguintes atividades: 1) documentação relativa às necessidades dos estudos e pesquisas desenvolvidas pelas diferentes divisões; 2) Biblioteca da Educação, de Ciências Sociais, e demais ciências fontes da educação, cumprindo-lhe ainda manter a mais completa Brasiliana que for possível; 3) cadastro bibliográfico e de instituições educacionais, de educadores e educacionistas; 4) informação, intercâmbio e divulgação; 5) publicações; 6) Museu Pedagógico, destinado a demonstrar a evolução das doutrinas, práticas educacionais, material de ensino, especialmente em relação ao país, cabendo-lhe ainda manter filmoteca, discoteca, arquivo de fotografias e gravuras. A filmoteca, parte do serviço audiovisual, propunha-se a prestar auxílio às escolas através do empréstimo de filmes e *slides*, projeções didáticas para professores na própria sede do CBPE, e à elaboração de *slides*, salientando-se a coleção "Tipos e aspectos do Brasil", feita em colaboração com o IBGE.

A grande realização da DDIP, foi a organização da biblioteca, que chegou a ter mais de 70 mil volumes e 1.800 títulos de periódicos nacionais e estrangeiros. Aberta a qualquer pesquisador, com serviços de apoio extremamente eficientes, teve um papel importante no Rio de Janeiro como centro de estudos de educação e de ciências sociais, mesmo para os que não pertenciam aos quadros da instituição. Foi considerada a melhor biblioteca especializada em educação e ciências sociais de todo o país.

Reuniu também uma extensa Brasiliana, com objetivo de permitir o estudo de todos os aspectos da cultura brasileira. O setor didático pedagógico continha toda a informação básica e bibliografia internacional sobre educação, coleções de livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras e em países com os quais tínhamos vínculos culturais e que poderiam servir como referência.

A organização dessa biblioteca ficou a cargo de um grupo misto de biblioteconomistas e educadores, que contavam com o auxílio dos técnicos da Unesco — prin-

cipalmente Hutchinson e Wagley, que ajudaram na seleção do que deveria constituir a base das coleções.

Embora a DDIP tenha sempre sido lembrada pela qualidade da sua biblioteca, desenvolveu uma série de outras atividades. O nº 15 da revista *Educação e Ciências Sociais* (setembro 1960) informa que até aquele momento, isto é, em 5 anos, a divisão tinha distribuído 450.000 livros a bibliotecas e instituições educacionais, sendo que 90.000 de janeiro a setembro daquele ano. Refere-se também à colocação de 30 aparelhos de projeção cinematográfica, 200 laboratórios de química e 200 de física, 400 unidades didáticas de física, química e biologia.

Um arquivo fotográfico, que pretendia abrir-se para todos os aspectos da vida brasileira, mas com ênfase especial nos aspectos educacionais, já contava naquele momento com 4.600 negativos.

Através de um trabalho cotidiano em que distribuiu pelo país inteiro comunicações, estudos, livros didáticos importantes para a elevação do nível do professor brasileiro, a DDIP exerceu um papel fundamental não só na divulgação das pesquisas e experimentos realizados no CBPE e nas suas escolas experimentais, através da revista do Inep, *Educação e Ciências Sociais,* como na distribuição de livros didáticos de boa qualidade. É importante assinalar o papel inovador e de divulgação de idéias e experiências educacionais exercido por estas revistas, sobretudo a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* publicada com continuidade desde a sua fundação.

ESTUDOS E PESQUISAS SOCIAIS

A Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais, até pelo fato de ser uma experiência inédita, recebeu uma grande dose de atenção. Quando foi chamado para dirigi-la, Darcy Ribeiro era o coordenador do primeiro curso sistemático para etnólogos e antropólogos no Museu do Índio. Sua experiência era basicamente com sociedades tribais. Atraído pelo projeto de Anísio Teixeira, organizou no CBPE o que pode ser considerado o primeiro curso de pós-graduação brasileiro em ciências sociais. Com um programa de 2 anos, em tempo integral, centrado na temática brasileira, ao fim dos quais o aluno deveria produzir uma monografia original, reuniu como professores cientistas que antes trabalhavam sem qualquer contato entre si: Oracy Nogueira, Jacques Lambert, Roberto Cardoso de Oliveira, Bertram Hutchinson. O curso iniciou-se com 15 alunos e formou 10 pesquisadores nos 2 anos em que funcionou.

Quanto ao programa de pesquisas, era extremamente ambicioso. Nas palavras do próprio Darcy Ribeiro, que participou intensamente da sua concepção, "era um programa duplo, em que tomamos 14 áreas brasileiras, 14 municípios típicos da Amazônia ao Rio Grande do Sul e estudamos a população rural e a população urbana, condições de vida e condições culturais, com o objetivo de publicar monografias sobre cada uma delas. Das 14, umas 4 chegaram a ser publicadas. Além dessas 14, havia mais umas 20 pesquisas do tipo social sobre urbanização, industrialização e educação. Nunca houve programa tão amplo na área das ciências sociais. Essas pesquisas todas, se tivessem tido continuidade, formariam uma biblioteca que teria sido a mais importante na área de ciências sociais no Brasil. Era um

"passar o Brasil a limpo". "Umas pesquisas eram de síntese – síntese do conhecimento existente num determinado campo; outras eram estudos de campo do tipo sociológico, sobre contraste rural/urbano nas cidades laboratório. Eram orientadas por Bertram Hutchinson, Florestan Fernandes ou por mim. Se essas pesquisas tivessem sido completadas, o Brasil passaria a ter uma biblioteca de ciências sociais como não tem até hoje. Além do mais, teria tido o efeito de voltar as ciências sociais brasileiras para a nossa temática, principalmente a que tem relevância social. Esse era o sentido que Anísio queria dar, e não impedir que alguém faça qualquer pesquisa que queira fazer, mas não facilitar, como veio a acontecer depois, que o cientista social brasileiro seja alguém cujo objetivo é colocar um ponto e vírgula em Levy Strauss. Se o programa tivesse tido continuidade, nós teríamos voltado uma grande quantidade de cabeças, gente de boa qualidade, para a temática da educação, que é a temática do conhecimento e da cultura brasileira".

". . . O que as pesquisas pretendiam era ver o que a antropologia, o que a sociologia podiam dizer ao educador. Não pretendíamos tomar o lugar do educador. Pretendíamos criar uma bibliografia de ciências sociais que aumentasse o grau de conhecimento do Brasil, supondo-se que, na medida em que se tivesse um maior conhecimento sobre a sociedade e a cultura brasileiras, o planejamento educacional seria melhor".

Nem tudo que estava previsto foi realizado. As razões foram várias. Há concordância entre os entrevistados quando enunciam algumas delas: a saída de Darcy Ribeiro para organizar e depois dirigir a Universidade de Brasília num momento em que ainda não tinha se formado uma liderança para substituí-lo; a mudança de governo (Juscelino/Jânio), com inevitáveis repercussões na política de verbas; o emperramento da máquina burocrática que dificultava a contratação de pessoal qualificado; os baixos salários que não retinham os técnicos e pesquisadores que já estivessem na instituição. Assim, alguns trabalhos não foram concluídos. Outros, concluídos, foram arquivados, por terem sido considerados insatisfatórios. Mas alguns, como os trabalhos de Bertram Hutchinson *(Mobilidade e trabalho)*, Oracy Nogueira *(Família e comunidade em Itapetinga)*, Manuel Diegues Junior *(Regiões culturais do Brasil)*, Jacques Lambert *(Os dois Brasis)*, Florestan Fernandes *(A integração do negro à sociedade de classes)*, Egon Chades *(O japonês e o alemão no Brasil)*, Eunice Durham *(Adaptação dos contingentes rurais nas metrópoles)* são considerados momentos importantes na literatura sociológica brasileira.

ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

A Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais era dirigida por Jaime Abreu, especialista em ensino médio, assessorado desde 1959 por Nadia Franco da Cunha.

Jaime Abreu foi um educador preocupado com os aspectos econômicos do ensino. Promoveu uma série de inquéritos a respeito da economia, da educação, seus custos, possibilidades e tempo de retorno. Foram feitas também análises de currículos e estimuladas classes experimentais em busca de melhores modelos para o nível médio.

Segundo Nadia Franco da Cunha, um dos aspectos mais satisfatórios do trabalho

na Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais foi o aproveitamento das pesquisas feitas, tanto pelos órgãos deliberativos e executivos do Ministério da Educação e Cultura quanto por outras instituições ligadas à educação pública ou privadas (Secretaria de Educação, Faculdade de Pedagogia, etc.). A equipe sempre procurou divulgar o que fazia, encaminhando para os possíveis consumidores os inquéritos e pesquisas realizadas. A divisão recebia constantemente pedidos de informação vindos tanto do Brasil quanto do exterior. O intercâmbio com a Unesco, com o Instituto de Pesquisas de Paris, com a OEA era intenso: trocavam-se trabalhos, respondiam-se questionários.

O terceiro setor que se dedicou à pesquisa no CBPE foi a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério, dirigida por Lúcia Pinheiro. Originariamente essa divisão deveria promover cursos e estágios para o magistério responsável pela formação de professores primários, ou seja, das escolas normais e dos cursos de Pedagogia. Começou a fazer pesquisas que interessassem à sua área por sugestão de Jaime Abreu.

A Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério recebia pessoas de todo o Brasil em busca de formação, aperfeiçoamento e novas técnicas. A necessidade de ter uma escola onde essas novas técnicas fossem postas a prova antes de serem divulgadas levou o Inep a pedir à Secretaria da Educação do então Distrito Federal a concessão da Escola Guatemala, recém-inaugurada no Bairro de Fátima, para ser a sua Escola Experimental. Segundo Elza Rodrigues Martins, a Escola Guatemala foi um grande laboratório de ensaio de métodos e processos de ensino, de avaliação, de tentativa de busca de melhores soluções para a educação brasileira. Professores de todo o Brasil vinham fazer estágios, observar. De volta aos seus estados tornavam-se focos de efeito multiplicador, dentro das próprias secretarias de educação. Esse trabalho foi documentado em 6 filmes relativos a atividades de classe, que deveriam ser utilizados no processo de implantação da reforma do ensino de 1º grau.

Lúcia Pinheiro procurou, como coordenadora da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério, desenvolver um tipo de pesquisa que estivesse intimamente vinculada à problemática vivida pela professora primária. Por essa razão a grande maioria dos trabalhos da sua divisão referiu-se à 1ª série. A 1ª série é o grande "fantasma" da educação elementar em função da altíssima taxa de repetência.

Por volta de 1960, quarenta e oito por cento das crianças matriculadas no curso primário estavam na 1ª série. E, somando-se as duas primeiras séries, chegava-se a 66%. A terceira série não contava mais do que 8% dos alunos. Para identificar as causas do problema foram feitas várias pesquisas, como por exemplo a respeito da formação das professoras primárias nas escolas normais de oito estados brasileiros; sobre a prática real do professor primário; e um estudo comparativo dos currículos das escolas primárias no Brasil, Suíça, França, Estados Unidos e Itália. A cada pesquisa concluída correspondia uma pequena publicação que, distribuída pelo maior número possível de escolas no país, divulgasse não só o que tinha sido observado, como também sugestões para, senão resolver, pelo menos encaminhar o problema.

Na concepção original do CBPE essas três divisões deveriam trabalhar em íntimo contato. Mas na verdade isso não aconteceu, a não ser no período "áureo"

do CBPE: de 1956 a 1960. E se isso aconteceu não foi em função do tipo de organização existente, mas na liderança pessoal de Anísio Teixeira que funcionava como um mediador entre as três divisões, promovendo reuniões, estimulando a discussão. Foi uma época em que o Inep, segundo várias pessoas que viveram a experiência, deixou de ser uma repartição pública para ser o local onde se debatiam os principais temas ligados à problemática educacional brasileira, em todos os seus níveis. Desses debates participavam não só os técnicos do instituto, como cientistas sociais como Otávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, Arthur Gianotti, Florestan Fernandes que trouxeram importantes contribuições ao grupo e desempenharam um papel relevante na difusão das idéias ali surgidas.

É interessante o depoimento de Elza Nascimento Alves sobre o clima dessa época:

"No período de Anísio Teixeira o Inep era um verdadeiro cadinho de idéias. E a concepção que se tinha naquela época de pesquisa era o que hoje em dia se chama "sistêmica". Não se pensava em pesquisas isoladas. Hoje em dia nem as universidades têm essa visão: não há um planejamento, uma concepção sistêmica. E na época de Anísio Teixeira houve. O que se fez foi um planejamento integrado. Tínhamos um esquema de referências ao qual as pesquisas se vinculavam: Brasil urbano/Brasil rural. Era todo um quadro de pesquisas sociais para subsidiar, para dar sentido à pesquisa educacional. Acho que nem as universidades nem o ministério conseguiram retomar essa concepção de pesquisa dentro de um quadro referencial mais completo e mais integrado. Além do mais, havia todo um clima, todo um quadro de debate, de fermentação intelectual. Sentia-se um ambiente absolutamente técnico. Não havia o conceito de autoridade pelo cargo. Quando o grupo se reunia para discutir alguma coisa, era a autoridade de quem sabia mais um assunto, de quem tinha mais experiência na área que contava. Era uma coisa *suí generis*, que nunca vi em lugar nenhum".

Dois grandes debates marcaram esse período: o primeiro, em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e o segundo, da organização da Universidade de Brasília.

A LEI DE DIRETRIZES E BASES

O projeto para uma lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi enviado ao Congresso pelo ministro Clemente Mariani em 28/10/1948, atendendo a uma determinação da Constituição Federal de 1946. Elaborada por uma comissão da qual fizeram parte Lourenço Filho como presidente, Pedro Calmon como vice-presidente e presidente da Subcomissão do Ensino Superior, Fernando de Azevedo como presidente da Subcomissão de Ensino Médio, Antonio Almeida Junior como presidente da Subcomissão de Ensino Primário e uma série de outros educadores entre os quais o padre Leonel Franca, Alceu Amoroso Lima, Antonio Carneiro Leão e Celso Kelly, era uma lei cuja principal característica era o seu caráter evolutivo. Pretendia dar à educação uma organização que a livrasse de reformas espasmódicas, que permitisse uma evolução natural, sem tornar necessária uma reforma atrás da outra.

Segundo Anísio Teixeira suas grandes linhas seriam:

"1. Unidade da educação brasileira — toda a educação brasileira, em todos os

seus níveis e ramos, terá diretrizes e bases comuns, constituindo um sistema contínuo, diversificado e uno, a ser executado por particulares e pelos poderes públicos, sob a administração dos Estados e a supervisão discreta, mas eficaz, do governo federal.

2. Divisão de competências: os sistemas estaduais de educação representam os corpos – também eles próprios diversificados – componentes do supersistema completo e amplo da educação nacional, enquanto não se chega até o município, ao que tenderá o sistema, à medida que amadureça a experiência administrativa brasileira.

3. Poder supervisor e normativo da União – a União não perde nenhum dos seus poderes, que antes se ampliam, com a inclusão – pela primeira vez – do ensino primário dentro de sua órbita normativa. Seu poder se exercerá pela própria Lei de Diretrizes e Bases e por uma ação, extraordinária, nos casos de cassação e revisão de atos dos governos estaduais, e continua permanente, na ação supletiva, por meio da qual assistirá financeira e tecnicamente os governos dos Estados, exercendo, indiretamente, a mais profunda influência sobre o ensino que, de fato, se quiser, poderá dirigir, pela forma mais fecunda de direção, que é a de demonstração, do estímulo e da sugestão.

4. Flexibilidade, liberdade e descentralização – . . . os planos impostos de cima para baixo podem funcionar na ordem mecânica, e mesmo aí apresentam seus graves defeitos, nunca em sistemas vivos como os da educação. Temos de restabelecer uma linha de autonomia que unifique todos os tecidos do sistema educacional, desde o trabalho de classe até a ordem administrativa mais alta, não para se perder a unidade, mas para se conseguir a forma única de unidade, que não é prejudicial às instituições sociais vivas e dinâmicas: a unidade obtida pela emulação de meios e formas diversas com objetivos comuns e de que resultará uma consciência comum".

Durante dez anos a Lei de Diretrizes e Bases foi discutida no Congresso, sugeridas emendas, propostos substitutivos. Em todo esse período os técnicos do Inep, muitos dos quais já tinham assessorado os membros da comissão, participaram do debate, fornecendo dados, depondo na Comissão de Educação da Câmara.

Mas o momento em que a participação do Inep/CBPE se fez sentir com mais intensidade foi o da discussão do Substitutivo Lacerda, em 1959. Esse projeto, calcado no de 1948, apresentava uma série de modificações que desvirtuaram o seu sentido original. A principal delas era o uso de verbas públicas para subsidiar a escola privada, em nome do "direito fundamental da família de promover a educação dos seus filhos e acompanhá-la de perto". O campo definiu-se entre os defensores da idéia de que a totalidade dos recursos do Estado deveria ir para a escola pública e os que insistiam em que a escola particular deveria ser subsidiada. O clero católico liderava a corrente ligada ao ensino privado que defendia a canalização dos recursos para a escola particular. É importante assinalar que um grupo religioso e ligado ao ensino privado não entrou no processo de hostilização a Anísio Teixeira: os educadores metodistas, que no Rio mantinham o Colégio Bennett. Foi nesse contexto que surgiu o memorial dos bispos gaúchos protestando contra a presença de Anísio Teixeira na Capes e no Inep. Hermes Lima diz que, "na opinião dos bispos, Anísio estaria envenenando e destruindo a família e

preparando a revolução socialista na sociedade brasileira"[5]. Pouco depois, em julho, com a ratificação, pela IV Reunião Ordinária da Conferência dos Bispos do Brasil, da posição defendida pelo arcebispo de Porto Alegre, D. Vicente Scherer, criou-se uma crise política que quase resultou na saída de Anísio Teixeira dos órgãos que dirigia. Depõe Darcy Ribeiro, que teve um papel importante na situação:

"Foi nessa época que houve um memorial dos bispos do Rio Grande do Sul, acusando Anísio de estar comunizando o Brasil por ter criado o CBPE. Juscelino deu a cabeça de Anísio para os padres. Clovis Salgado chamou Anísio e pediu os cargos. Anísio entregou. À tarde, eu declarei que ele não tinha pedido demissão e escrevi um artigo, com Almir de Castro, e Tude de Souza — foi o único artigo de Anísio que ele não escreveu: *Sou contra — 10 coisas e Sou a Favor — 10 coisas.* A reação nacional foi tão grande que saíram 70 editoriais de jornal defendendo Anísio. Juscelino voltou atrás, pediu desculpas e apelou para que ele ficasse. Nós ganhamos. Naquele momento a Igreja era contra a educação do povo, pela educação da elite. A reivindicação que faziam era que na nova lei das Diretrizes e Bases o dinheiro fosse destinado à educação privada. Nós não éramos contra a educação privada, desde que ela se pagasse. Éramos contra que o pouco dinheiro que havia disponível para a educação popular fosse dado a gente rica. A posição da Igreja hoje está totalmente modificada".

A superação da crise provocada pelo documento emitido pela Conferência dos Bispos não encerrou os debates em torno da Lei de Diretrizes e Bases, que continuaram intensos e envolvendo todos os setores ligados ao ensino. Não foi um debate que tenha ficado restrito às publicações especializadas. Jornais e revistas participaram, abrindo espaço para os representantes das posições em jogo. Conta Elza Rodrigues Martins:

"A época do substitutivo Lacerda foi uma época muito efervescente. Reuniam-se no Inep muitas pessoas, por exemplo Paulo Duarte, da *Revista Anhembi*, Geraldo Bastos Silva, que era um profundo conhecedor do ensino médio, Roque Spencer Maciel de Barros, Laerte de Carvalho Ramos do Centro Regional de São Paulo, Joel Martins, Renato Jardim, Roberto Moreira, todos defendendo uma linha de participação e de verbas públicas para a instrução pública. Toda essa discussão está documentada em um número especial da Revista do Inep. Foi um período muito vivo, muito efervescente para o Inep. A Lei de Diretrizes e Bases, por ser uma primeira lei formulando um plano orgânico, continha a educação brasileira sob todos os aspectos, em todos os graus, em todos os ramos. O Inep tinha uma equipe numerosa, capaz de questionar com pertinência sobre qualquer aspecto da lei".

O testemunho de Darcy Ribeiro complementa o de Elza Rodrigues Martins, quanto ao papel dinamizador do Inep/CBPE na discussão:

"A luta pela escola pública na batalha pela Lei de Diretrizes e Bases foi toda orientada por nós, do CBPE. Uma das suas conseqüências foi atrair Florestan Fernandes, que era um cientista que escrevia sobre a organização social dos Tupi-

---

[5] *Anísio Teixeira, Estadista da Educação*, p. 161.

nambás, ou a guerra entre os Tupinambás, para a tarefa da educação, foi um m do de chamá-lo para a realidade brasileira. Isso foi bom num momento em que s discutia a escola pública, em cuja defesa Florestan cresceu como líder. Dificilmente isso teria acontecido se não fosse Anísio, se não fosse o CBPE".

A UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

O planejamento e organização da Universidade de Brasília foi outro tema que envolveu de maneira oficiosa o Inep/CBPE. Em *UnB: invenção e descaminho*[6] Darcy Ribeiro diz que a UnB "foi e é o projeto mais ambicioso da intelectualidade brasileira. Efetivamente, de 1959 a 1961 a criação da UnB foi a questão cultural mais séria, mais desafiante e mais empolgante que se colocou diante da intelectualidade do país, que a via como sua meta e sua causa".

O plano de estruturação da universidade foi oficialmente coordenado por uma comissão especial nomeada pelo presidente Kubitscheck, composta por Darcy Ribeiro, Oscar Niemeyer e Cyro dos Anjos. Mas, como relata Darcy Ribeiro no livro citado, quando saiu o decreto nomeando a comissão, o planejamento já estava avançado, o que permitiu que fosse rapidamente publicado um documento que continha o plano para a nova universidade junto com uma avaliação redigida por diversos intelectuais. Essas discussões tinham se realizado no CBPE e concentravam as atenções de todas as pessoas ligadas ao ensino superior no Brasil. Resultaram num diagnóstico nada satisfatório das condições de funcionamento das universidades existentes, através da análise da universidade modelo — a Universidade do Brasil. Foi denunciada a rigidez de sua estrutura, centralista e autoritária, que tinha levado à instituição de um sistema cartorial que, burocratizando a educação superior brasileira, a conduziu a extremos de irresponsabilidade e de clientelismo. Graças a isso multiplicaram-se por todo o país escolas superiores degradadas e improvisadas, mas que atendiam às exigências do Ministério da Educação.

Rapidamente o campo dividiu-se entre os partidários da nova universidade e os que se opunham a ela, de maneira velada ou aberta. O modelo proposto opunha-se frontalmente à manutenção dos privilégios da cátedra e às formas vigentes de entrada e ascenção na carreira universitária, que tinham dificultado a formação de pessoal qualificado, e, como não podia deixar de ser, despertou uma série de hostilidades, que se revelaram em críticas técnicas e políticas.

A nova universidade deveria retomar e reavaliar duas experiências na área do ensino superior que, por razões diversas, tinham sido castradas: a da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, ambas fundadas na década de 30. A grande novidade que trouxeram foi pretender cobrir todos os campos do saber e da cultura — o que na época se chamava cultura desinteressada — sem uma preocupação imediatista com a sua aplicabilidade. Pretendeu-se também que não fossem apenas uma aglutinação das faculdades pré-existentes, como tinha sido o caso da Universidade do Rio de Janeiro. Para isso era necessária a existência de uma faculdade que articulasse todas as outras, estimulando o convívio univer-

---

[6] Editora Avenir, Rio de Janeiro, 1978, p. 15.

sitário ao mesmo tempo que evitasse a duplicação de esforços: no caso da USP foi a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e, na UDF, um complexo sistema de escolas e institutos ligados a centros de pesquisa e experimentação que deveriam cultivar e divulgar as ciências exatas e humanas.

O projeto para a faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP foi desvirtuado pela resistência dos professores da Escola de Medicina, Engenharia e Direito que não aceitavam que as disciplinas básicas fossem dadas pela nova Faculdade, o que acabou por transformá-la numa outra escola profissional: passou a formar pesquisadores e professores secundários de ciências e letras. A UDF, por sua vez, foi esvaziada por razões políticas, depois que Anísio Teixeira, seu idealizador e alguns dos seus professores foram acusados de participarem de movimentos de contestação ao governo Vargas.

Na prática, os planejadores da Universidade de Brasília contavam quase que apenas com indicações negativas: como não deveria ser a nova universidade. Darcy Ribeiro assinala no seu depoimento que "só nos consola dessa estreiteza pensar que a própria carência teria, talvez, dado à Universidade de Brasília uma liberdade de se inventar que, provavelmente, seria tolhida em um país melhor servido por universidades que realizassem satisfatoriamente suas próprias ambições".

E como seria essa nova universidade?

Muitas das suas principais características decorreram do fato de não ser uma universidade qualquer, mas a Universidade de Brasília, nova capital do Brasil. Deveria, assim, cumprir uma série de papéis que em cidades como o Rio de Janeiro ou São Paulo seriam exercidas por outras instituições. Brasília, preocupavam-se os idealizadores da sua universidade, corria o risco de tornar-se uma cidade burocrática, provinciana. Assim, era necessário que fosse criado um centro de florescimento cultural e artístico, em que fossem estimuladas as letras e as artes. Era importante também que a universidade proporcionasse aos órgãos públicos toda a assessoria necessária, que em cidades já constituídas encontra-se com maior facilidade. Para cumprir esse papel era fundamental que tivesse a mais alta qualificação científica, aliada à liberdade docente e à autonomia acadêmica.

O terceiro objetivo da UnB seria o de tornar-se um núcleo de amadurecimento de consciência crítica nacional. Para isso deveria ser dada atenção especial ao corpo de professores "não só quanto à capacitação científica, mas quanto à posição ideológica".

O grupo que, no CBPE, em torno de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira concebeu a UnB era composto basicamente de pessoas ligadas à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Pretendiam, fundamentados na experiência da luta que mantinham há anos para implantar ou desenvolver a atividade científica nas universidades ou institutos em que trabalhavam, construir uma estrutura que, ao contrário das que existiam, estimulasse e não dificultasse a transformação do Brasil num país com um mínimo de autonomia científica. Darcy Ribeiro diz que "a verdadeira vocação da Universidade de Brasília — nela inculcada pela SBPC — era ser uma universidade completa que cobrisse, pela primeira vez em nossa história, todos e cada um dos campos do saber, com a capacidade de cultivá-lo, de aplicá-lo, de ensiná-lo. Expressávamos essa vocação dizendo e reiterando que a

UnB se devia a duas lealdades: a fidelidade aos padrões internacionais do saber e a busca de solução para os problemas nacionais"[7].

Para alcançar esses objetivos surgiu uma universidade organizada em torno de três componentes fundamentais: os institutos centrais de ciências, letras e artes, dedicados ao cultivo e ensino do saber fundamental, as faculdades profissionais, devotadas à pesquisa e ao ensino nas áreas das ciências aplicadas e das técnicas, e os órgãos complementares, que prestariam serviços à comunidade universitária e à cidade. Era um modelo inédito, que ao mesmo tempo que evitava duplicação de esforços, permitia que cada setor desenvolvesse ao máximo suas potencialidades, de forma complementar, do nível básico ao pós-graduado.

Outra preocupação do grupo que concebeu a Universidade de Brasília foi de livrá-la da burocracia do Ministério da Educação e Cultura. Para isso foi organizada como uma fundação, o que lhe permitia autonomia administrativa. Os recursos para a sua implantação e manutenção viriam de verbas orçamentárias e da renda de bens que lhe seriam doados pela União. Seria dirigida por um Conselho Diretor de seis membros, escolhidos originariamente pelo presidente da República, que elegeriam entre eles o reitor, e indicariam seus substitutos. No plano acadêmico, a UnB, se autodirigiria através da Câmara dos Docentes, dos Decanos e dos Estudantes. As atividades docentes seriam dirigidas por Congregações de Carreira que teriam como tarefa aprovar currículos e planos de estudos e fiscalizar sua execução. A vida quotidiana da UnB seria regida por pequenos colegiados, as mesas executivas, compostas pelo titular do instituto, faculdade ou departamentos, um representante dos professores e outro dos alunos.

O modelo proposto para a Universidade de Brasília não chegou a se realizar plenamente ali, por razões que são amplamente conhecidas. Mas, além de ter desencadeado uma das mais intensas discussões a respeito de como deveria ser a nova universidade brasileira, inspirou a criação ou reformulação de várias instituições na América Latina e na África.

APÓS ANÍSIO TEIXEIRA

Em 1964, com o fim do governo de João Goulart, Anísio Teixeira foi substituído na direção do Inep por Carlos Pasquale, educador paulista. Na chefia do CBPE ficou Péricles Madureira de Pinho, que fora por muitos anos seu diretor executivo e estava plenamente identificado com os pontos de vista de Anísio Teixeira. Carlos Pasquale não hostilizou a equipe que trabalhava com Anísio Teixeira, nem promoveu devassas administrativas, comuns na época. Quem tinha pesquisas em andamento — eram poucas — pôde continuá-las, mas sem grandes estímulos. Tinha seus projetos próprios que, se em linhas gerais não entravam em conflito com a orientação anterior, já estavam marcados pelas novas tendências que iriam ser dominantes a partir de 1964. No período em que Carlos Pasquale esteve a frente do Inep, foi realizado o censo escolar em todo o Brasil, retomaram-se as Conferências Nacionais de Educação, iniciaram-se os estudos e sugestões para a instituição do salário-educação (instituído em outubro de 1964) e instalaram-se

---

[7] *V. UnB — Invenção e Descaminho*, p. 87.

os Colóquios Estaduais para a Organização das Secretarias de Educação (Ceoses) que tratavam da organização dos sistemas de ensino e do Programa de Assistência Técnica em Educação aos Estados. Foi também iniciada a publicação do *Anuário Brasileiro de Educação* que pretendia acompanhar o movimento educacional brasileiro a partir de 1964 (foram publicados dois números).

A Carlos Pasquale seguiram-se Carlos Corrêa Mascaro, Guido Ivan de Carvalho e Walter de Toledo Piza (1966-1969, 1969-1970 e 1970-1972). Foram períodos em que o Inep se concentrou em suas funções burocráticas. Muitos técnicos saíram para trabalhar em outras instituições com melhores condições de trabalho ou remuneração. Algumas poucas iniciativas foram tomadas: a implantação de um sistema de assistência técnica aos Estados, realizado por um grupo de técnicos brasileiros e da Unesco, através dos Ceoses e a criação da Equipe de Assistência Técnica ao Ensino Elementar (Eatep), resultado de um convênio entre o MEC, o Contap e a Usaid, constituído por seis educadores brasileiros e seis norte-americanos. Posteriormente o Eatep foi aglutinado aos Ceoses e ao Pate (Programa de Assistência Técnica em Educação, existente desde 1963), resultando no SAT – Serviço de Assistência Técnica.

Em 1º de fevereiro de 1972 assumiu a direção do Inep o coronel Ayrton de Carvalho Mattos. Sem nenhuma ligação anterior com a problemática de ensino, fora escolhido pelo ministro Passarinho por ser um administrador hábil e competente. Nas suas próprias palavras[8], o que definiu a sua indicação foi o fato de ser uma pessoa de fora da área, que poderia avaliar sem paixões a situação do Inep e tomar atitudes que, mesmo necessárias, desencadeariam obrigatoriamente insatisfações e protestos. Antes de tomar posse, entrou em contato com os técnicos do órgão que o auxiliaram a fazer um levantamento da situação existente, altamente insatisfatória: equipes insuficientes, salários baixos, pouca produtividade, principalmente nos centros regionais, desânimo, burocratização. Para o coronel Ayrton faltava ao Inep uma organização, um regimento que lhe permitisse funcionar independentemente de lideranças carismáticas:

"O Inep, no tempo de Anísio Teixeira, era um órgão de primeira grandeza, mas tudo se fazia exclusivamente em função da sua liderança pessoal. O Inep era Anísio Teixeira. O órgão não tinha estrutura formal, não tinha um regimento, enfim, não tinha uma organização que permitisse o seu funcionamento na ausência de Anísio. E foi justamente o que aconteceu com a saída de Anísio, seus sucessores não tinham a sua estatura, e o órgão foi definhando".

Uma vez elaborado o regimento, iniciou-se a tomada de uma série de medidas práticas: a primeira foi o fechamento dos centros regionais, considerados improdutivos há bastante tempo, ao mesmo tempo que se fortalecia o Centro Brasileiro (do Rio de Janeiro) através da constituição de grupos-tarefa, recurso permitido pela Reforma Administrativa e que possibilitou a contratação de pesquisadores para projetos específicos e melhor remuneração para os vinculados à instituição, submetidos às rígidas tabelas do Dasp.

A providência seguinte foi transformar o Inep num órgão de financiamento a

---

[8] Entrevista, 20 de outubro de 1978.

pesquisas ligadas à educação. Com esse objetivo foram iniciados contatos com órgãos que fariam pesquisas educacionais. Pretendia-se levantar periodicamente, através de inquéritos entre os educadores ligados ao ministério, às secretarias e às universidades os temas de maior interesse para o campo e distribuí-los entre as instituições que realizavam pesquisas. O Inep financiaria essas instituições em regime de prestação de serviço, e ao CBPE ficariam reservadas duas atribuições: realizar as pesquisas consideradas indispensáveis mas não escolhidas voluntariamente por qualquer das outras instituições, e funcionar como assessoria técnica para auxiliar e avaliar o andamento e a qualidade das pesquisas externas.

Na concepção do coronel Ayrton, o CBPE deveria também funcionar como uma escola onde seriam testadas novas formas de trabalho e de divulgação: "O CBPE estava tendo um papel importante na mudança da mentalidade que considerava que o trabalho de pesquisa deveria ser individual e isolado. Nós nos batíamos para que as pesquisas fossem realizadas por equipes multidisciplinares. Faríamos isso, e queríamos mostrar que era uma coisa exequível e que os resultados só poderiam ser melhores do que aqueles apresentados por um único elemento".

Durante a administração do coronel Ayrton o Inep recuperou parte da sua vitalidade. Foi reformulada toda a Divisão de Documentação, Divulgação e Informação, sob a chefia de Regina Helena Tavares. Os pontos principais desta reforma foram: o estabelecimento de uma rede sistemática de informações educacionais, que viria a abranger todo o país; a utilização de um *thesaurus* de educação para a indexação e recuperação das informações educacionais; o estabelecimento de um serviço tipo "pergunta-resposta" para melhor atender aos usuários, utilizando inclusive um vídeo terminal, ligado ao Prodasen, que permite a recuperação de informação legislativa. Além desses, receberia uma ênfase especial a constituição de um banco de dados sobre pesquisas educacionais em realização no Brasil, através de um levantamento bianual. Pesquisas que se arrastavam há anos foram concluídas e outras iniciadas, existindo uma grande preocupação com a sua utilização:

"uma das críticas que eu fazia ao nosso trabalho é de que ele ficava intramuros – não havia difusão nem mesmo do ensino na Guanabara. A Escola Guatemala, que era a escola experimental do Inep, realizava experiências importantes, mas que não eram aplicadas nas outras escolas. Assim, quando surgiu a oportunidade de testar as sugestões do CBPE nas escolas de um dos distritos da Guanabara, foi excelente. Essas escolas passaram a apresentar um rendimento excepcional".

Essa proposta de aplicabilidade das pesquisas foi a saída encontrada para o problema de encontrar um papel para a Divisão de Pesquisas do CBPE: tendo deixado de ser o órgão onde era pensada a política educacional brasileira, a pesquisa acadêmica devendo ser feita basicamente na universidade, ficou para o CBPE a tarefa de realizar pesquisas de curta duração que informassem o MEC e as secretarias estaduais a respeito do funcionamento efetivo de recomendações ou determinações suas.

Por razões administrativas o coronel Ayrton desentendeu-se com o secretário geral do MEC, Euro Brandão, em novembro de 1975, e foi substituído interinamente por Francisco Cruz Barbosa Lopes. Em fins de 1976, assumiu a direção do Inep a professora Maria Mesquita que fez a transferência do órgão para Brasília e fechou o CBPE. A biblioteca, que chegou a ser encaixotada para ser levada para Brasília, diante dos apelos de vários grupos interessados na sua manutenção

no Rio, foi objeto de um acordo com a UFRJ, onde foi instalada em fevereiro de 1979.

CONCLUSÃO

O que podemos apreender da história do Inep? Em primeiro lugar, que ela não foge à rotina de inúmeras outras instituições científicas ou paracientíficas brasileiras: criada num momento de grande entusiasmo, trazendo consigo uma proposta de inovação, pretendendo ser uma ruptura com os padrões antigos, passa por um curto período de intensa produtividade mas não suporta o peso do processo de rotinização.

Na opinião das pessoas entrevistadas, os problemas do CBPE começaram ainda no governo Kubitschek: Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, profundamente envolvidos com o projeto e depois a organização da Universidade de Brasília, afastaram-se de um envolvimento mais direto com o programa de pesquisas sociais, que era o mais ambicioso projeto do centro. Com o fim do governo Kubitschek e a crise provocada pela renúncia de Jânio, a situação tornou-se ainda mais indefinida. Oracy Nogueira, que ficara chefiando a Deps, voltou para a Universidade de São Paulo. Roberto Cardoso de Oliveira também se desligou do centro e foi organizar o Curso de Pós-Graduação em Antropologia Social no Museu Nacional. Durante o governo João Goulart o Inep/CBPE esteve primordialmente envolvido com o delineamento da política educacional do país, e a implantação do sistema escolar de Brasília, da escola pré-primária à universidade. Esse nível de comprometimento tornou o Inep um órgão extremamente visado depois de 1964. Se seu primeiro diretor, Carlos Pasquale, conseguiu um relacionamento satisfatório com a equipe, Anísio Teixeira foi processado criminalmente pela União por peculato-furto, no exercício do cargo de reitor da Universidade de Brasília. Era uma espécie de avaliação pública pelos novos detentores do poder do homem com quem o Inep estava profundamente identificado.

A tentativa do coronel Ayrton de Carvalho Mattos de recuperar o Inep, atribuindo-lhe novas funções, foi relativamente bem sucedida. Mas a esta altura o Instituto já deixara de ser o centro de pesquisas e geração de idéias que pudessem influenciar de maneira significativa o sistema educacional e a sociedade brasileira como um todo. O Inep passa a ser mais um órgão burocrático do Ministério da Educação, e cumpre, assim, o ciclo comum a tantas instituições do país. Como resumia o próprio Anísio Teixeira: "no Brasil, as instituições duram tanto quanto seus fundadores".

3ª Parte

Instituições de Pesquisa e Pós-Graduação

O Instituto de Biofísica da UFRJ*

Maria Clara Mariani

A CARREIRA DE CARLOS CHAGAS FILHO

Carlos Chagas foi o segundo filho do descobridor da "doença de Chagas". Nasceu em 1910, um ano depois da grande proeza científica do pai que descobriu o agente patógeno, o hospedeiro e o transmissor de uma doença ainda não conhecida — a "tripanossomíase americana". A carreira científica no Brasil, até então obscura e caracterizada como de "sacrifícios", restrita portanto aos que tivessem outras formas de subsistência, começara a render frutos fora do seu campo específico. Os prêmios internacionais, a aclamação como membro especial da Academia Nacional de Medicina trouxeram, junto com o reconhecimento social, a legitimação pública de uma atividade até então restrita aos laboratórios. Carlos Chagas Filho socializou-se portanto num ambiente em que a carreira científica não estava ligada apenas a incompreensões e desestímulos, mas também a sucesso, ainda que esse sucesso não implicasse em compensações financeiras: a pobreza da família é enfatizada em todos os textos sobre Chagas pai, como uma espécie de tributo a ser pago pelo privilégio de participar da construção de um "novo" Brasil. O intenso convívio que o pai começou a manter a partir de 1921 com as comunidades científicas européia e americana permitiu também uma visão do campo bem mais estimulante do que se estivesse restrito à esforçada, mas ainda incipiente, "colônia" carioca. Quando, em 1926, entra para a Faculdade de Medicina, única opção da época para quem quisesse fazer ciências biológicas dá apenas mais um passo num caminho que parece vir sendo traçado desde as visitas que, criança, fazia aos laboratórios de Manguinhos, onde o pai foi pesquisador e depois diretor. Formado em 1931, Chagas torna-se em 1932, assistente do professor Raul Leitão da Cunha na cadeira de Patologia, e em 1935 faz concurso para livre-docente de física biológica. Paralelamente fizera o curso de especialização de Man-

* Trabalho realizado no âmbito do Centro de Estudos e Pesquisas da Finep. Publicado inicialmente em *Interciencia*, vol. 3, nº 5, 1978, p. 320-325. A responsabilidade pelos conceitos emitidos é da autora.

guinhos, recebendo forte influência de Carneiro Felipe, físico-químico formado pela Escola de Minas de Ouro Preto e um dos responsáveis pela introdução no instituto de métodos mais modernos do que os até então usados na pesquisa bacteriológica.

Até 1937 Chagas manteve-se vinculado tanto à Faculdade de Medicina como ao Instituto Oswaldo Cruz. Nesse ano, com a morte de Francisco Lafayete Rodrigues Pereira, catedrático de física biológica, abre-se concurso para a cadeira e Chagas apresenta-se, estimulado principalmente por Carneiro Felipe, que considerava importante levar para a universidade o "espírito" do instituto. Esse projeto não parecia muito viável à maioria da equipe de Manguinhos, e Evandro Chagas, irmão de Carlos, era um dos mais descrentes da possibilidade de realizá-lo. Para ele, há pouco tempo derrotado no concurso para substituir o pai na cadeira de doenças tropicais, a Faculdade de Medicina era um "cemitério de vocações científicas". Assim, a decisão de abandonar Manguinhos e atirar-se integralmente numa empreitada bastante arriscada implicava em ganhos ou perdas totais. Vencendo, receberia os louros de pioneiro, como o pai e o irmão (criador do Serviço Especial de Grandes Endemias do Instituto Oswaldo Cruz — Sege). Perdendo, seria mais um dos tão desprezados catedráticos-fósseis da Faculdade de Medicina.

Diante desse quadro compreende-se que Chagas tenha investido o possível no próprio sucesso. Preparou-se para o concurso com quem considera os seus três mestres: Carneiro Felipe, já citado; Costa Ribeiro, físico da Escola Politécnica; e Francisco Mendes de Oliveira Castro, do Instituto Eletrotécnico. Vencedor, nomeado e empossado, parte para a Europa, por um período de seis meses, em busca de subsídios para o projeto que tinha em mente: implantar uma mentalidade científico-experimental na faculdade, que considerava imprescindível na formação de médicos na era pós-pasteuriana. Além das dificuldades objetivas que teria que enfrentar, como a carência de pessoal e de material, existia um grande mito a ser vencido: o de que na Faculdade de Medicina era impossível fazer pesquisa científica; para confirmá-lo citava-se a presença no corpo docente de pesquisadores do gabarito de Carlos Chagas (de 1926 a 1934), Olimpio da Fonseca (desde 1928) e Alvaro Osório de Almeida (desde 1921) que nunca tinham conseguido realizar ali seus trabalhos experimentais. Alvaro Osório chegara a recusar a oferta de um laboratório completo feito por um "ilustre brasileiro" porque era "impossível fazer pesquisa na universidade".

O estágio europeu, em Paris com Wurmser e Fessard e em Londres com Downan e Hill ofereceu-lhe o modelo de trabalho científico que procurou transplantar para o Brasil: valorização do contato pessoal entre pesquisadores, inclusive como forma de circulação das informações geradas nos vários laboratórios e tolerância com a "curiosidade, o ímpeto, o desconhecimento e até a arrogância dos pesquisadores novos", condições que considerava essenciais para a manutenção da vitalidade do ambiente e afastamento dos riscos de hierarquização e burocratização excessiva.

Na volta, já com clareza quanto aos seus objetivos, e quanto aos métodos para alcançá-los, seu primeiro passo é organizar a equipe com que vai trabalhar. Sua preocupação é reunir um grupo suficientemente qualificado para superar os obstáculos materiais e burocráticos inevitáveis. Do primeiro grupo fizeram parte Ti-

to Enéas Leme Lopes, Lafayete Rodrigues Pereira, seus colegas de faculdade, Almir de Castro, sanitarista experiente também de Manguinhos, e Oromar Moreira, José Moura Gonçalves e João Batista Veiga Salles, vindos da "escola" de Baeta Vianna na Faculdade de Medicina de Belo Horizonte, aos quais logo se junta Hertha Meyer.

A possibilidade de reunir essas pessoas em torno de um laboratório que mal se iniciava deveu-se em parte a um dispositivo da Constituição de 1937, que impediu a acumulação de cargos a nível federal, mas não criou condições para o surgimento de uma carreira de pesquisador, através do estabelecimento de salários adequados e do trabalho em tempo integral. Em função disso esvaziaram-se os institutos independentes já que como professores universitários as compensações eram maiores.

O trabalho no recém implantado Laboratório de Biofísica, nova denominação da cadeira, passou a ser uma opção viável para os que não queriam abandonar o trabalho de pesquisa nem desvincular-se da universidade. Em pouco tempo entrava em funcionamento o primeiro laboratório, o de "Cultura de Tecidos", dirigido por Hertha Meyer, do laboratório que a Fundação Rockefeller mantinha em Manguinhos, e João Machado. Os recursos provinham do Sege, dirigido por Evandro Chagas, profundamente interessado na cultura de protozoários — *Trypanosoma cruzi* e *Plasmodium avarium* —, já que o conhecimento dos seus ciclos vitais era fundamental para as campanhas de saneamento que dirigia. Pesquisava-se também a bioeletrogênese do tecido cardíaco.

O segundo laboratório foi o do próprio Chagas com o qual colaborou Bernhard Gross, do Instituto Tecnológico do Exército. A pesquisa desenvolvida ali sobre a bioeletrogênese do *Electrophorus electricus*, do poraquê da Amazônia, iniciou algumas práticas que se tornaram tradicionais no instituto, como a da colaboração entre instituições e o aproveitamento de estruturas biológicas características da ecologia nacional. Funcionou também como uma espécie de fio condutor do crescimento do instituto: à medida que foi se tornando mais complexa foi exigindo a introdução de novas técnicas que por sua vez abriram novos campos de investigação. Segundo publicação do instituto de 1971, a maioria dos pesquisadores que se formaram no instituto até a década de 50 estudou algum aspecto da eletrogênese ou da biologia do *Electrophorus electricus*.

Nesse período, Chagas já dá mostras do seu empenho e capacidade de superar obstáculos. Desafiado pela burocracia e penúria universitárias, procurou e encontrou soluções institucionais ou não, que permitiram a continuação do trabalho. Junto a Luiz Simões Lopes, então diretor do Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp) conseguiu que fosse criado o cargo de "técnico especializado" com um salário superior ao de professor assistente, o que foi um primeiro passo para a criação da carreira de pesquisador dentro da universidade. Acionando suas relações pessoais conseguiu doações, em dinheiro ou em material, que ultrapassaram os parcos recursos disponíveis. Desses doadores, o principal foi Guilherme Guinle, hoje patrono do instituto, que continuou com generosidade uma tradição de mecenato científico iniciada por seu pai, através da Fundação Gafrée Guinle. De 1946 a 1956 Guilherme Guinle, pessoalmente, suplementou os salários de toda a equipe do instituto, financiou a vinda de cientistas estrangeiros ou a ida de pesquisadores brasileiros para o exterior, além de doar integralmente o

primeiro laboratório de Radioisótopos. Chagas recorreu também a amigos e parentes do Ministério das Relações Exteriores para resolver problemas políticos de pesquisadores franceses, alemães e italianos fugidos do nazismo e que chegaram ao Brasil de modo irregular.

O Instituto de Biofísica

Asssim, quando em dezembro de 1945 o laboratório foi transformado em Instituto de Biofísica, já tinha uma bagagem razoável de contribuições à ciência brasileira: introduzira e divulgara novas técnicas, tais como, registro de potenciais elétricos, cultura de tecidos, cromatografia, eletroforese, microscopia de reflexão, inferência e polarização, microrradiografia, citoquímica e radioisótopos; implantara uma prática de intercâmbio científico nacional (principalmente, com o departamento de Física da Universidade de São Paulo, Instituto Oswaldo Cruz e o Instituto Tecnológico do Exército) e internacional, recebera para estágios ou cursos mais ou menos prolongados mas sempre férteis, pesquisadores do gabarito de René e Sabine Wurmser, Charles Phillipe Leblond (da Universidade MacGill do Canadá, introdutor da técnica dos radioisótopos), Occhialini (Itália), Summer e Mathilda Brooks (dos EUA). Também já definira suas linhas de pesquisas básicas; o estudo do *Electrophorus electricus*, suas características bioquímicas, equipamento enzimático, transformações energéticas e características principais de descarga de eletroplaca; o estudo da função tireoidiana; o estudo da depressão alastrante — "Leão Wave" — conduzido por Aristides Pacheco Leão, que vindo de Harvard, incorpora-se à equipe. Continuou, também, a busca das características da evolução do *Trypanosoma cruzi.*

Mas a contribuição mais importante do laboratório nesses 9 anos de trabalho fora, sem dúvida, quebrar o mito de inviabilidade da prática científica na universidade e abrir caminho para o surgimento de novas instituições de pesquisa: na própria Faculdade de Medicina, o Instituto de Microbiologia, organizado em moldes semelhantes ao Instituto de Biofísica, e dirigido por Paulo de Góes; na Faculdade Nacional de Filosofia, o Centro de Pesquisas Genéticas; na Faculdade Nacional de Farmácia, o Centro de Produtos Naturais; o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, autônomo, mas intimamente ligado ao Departamento de Física da antiga Faculdade de Filosofia. Em todas essas instituições, procurou-se, como no Instituto de Biofísica, enfatizar o trabalho multidisciplinar e criar uma estrutura de apoio ao pesquisador, não apenas em termos materiais (salários, equipamentos) mas principalmente quanto ao intercâmbio científico. O isolamento seria o maior perigo a ameaçar o desenvolvimento da ciência brasileira, ainda referida ao modelo do cientista solitário pesquisando no seu laboratório particular assuntos do seu próprio interesse.

A partir de 1948 vemos o trabalho de Chagas desdobrar-se em duas frentes: ao mesmo tempo que continua presente no instituto, participando e estimulando a pesquisa e a formação de novos pesquisadores, tarefa considerada essencial para a ampliação do trabalho, inicia um trabalho de divulgação junto à comunidade "leiga", através de cartas a parlamentares, entrevistas a jornais e revistas, palestras na Rádio Ministério da Educação e discursos em solenidades públicas em que prega a necessidade de desenvolver a ciência brasileira. Enfatiza a relação entre a

ciência forte e país independente, e apresenta sugestões concretas para o encaminhamento do problema. A principal delas, a criação de um Conselho Nacional de Pesquisas, veio se tornar realidade em 1951. O principal objetivo desse conselho seria dar ao pesquisador brasileiro segurança quanto às condições básicas de trabalho — tempo integral, equipamentos adequados, possibilidade de intercâmbio científico através de suplementação de salários, financiamento para material e concessão de bolsas de viagens para o exterior, ou de meios para a realização de algum projeto considerado relevante. Prega também a necessidade da criação de uma faculdade de ciências, que aliviaria a Faculdade de Medicina do seu duplo papel de formar médicos e cientistas, além de trazer claras vantagens para o ensino secundário e superior, laboratórios e instituições de pesquisa, colocando no mercado mão-de-obra adequada. A preocupação de Chagas com o ensino secundário traduz o seu ponto de vista de que a formação do pesquisador começa na idade escolar, e não faz sentido investir grandes somas na universidade sem que sejam cobertos os períodos de formação primária e secundária, durante os quais inúmeras vocações científicas se perdem, por absoluta falta de apoio.

Em 1951, quando completa 5 anos, o instituto já crescera bastante. Contando com 4 divisões administrativas — Físico-Químico-Biológica, Bioeletricidade, Biofísica Celular e Radiologia Médica — e 11 Laboratórios — cultura de tecidos, histologia, Raios X, eletrônica, eletroforese, bioquímica, gás, bacteriologia, eletrofisiologia, medidas radioativas, medidas óticas — ampliaram a equipe original, com a vinda de Hiss Martins Ferreira, Gilberto de Freitas e A. Hargreves, além de Antonio Couceiro, morfologista vindo do Recife em 1940. O programa de intercâmbio científico, essencial na formação de cientistas, mantivera um ritmo intenso, e foi graças a ele que novas áreas de interesse se desenvolveram no instituto. A visita dos professores Lacassagne e Letarjet, do Instituto de Radium de Paris, deu origem ao Laboratório de Radiobiologia (1951) que se dedicou a estudar os fenômenos de restauração celular após radiação, e das sucessivas vindas de Denise Albe-Fessard, do Instituto Marey, de Paris, (que a partir de 1953 tornou-se chefe do Laboratório de Métodos Biológicos) resultou um novo grupo de pesquisas no setor de Neurobiologia (1958). Os temas tradicionais do instituto, eletrofisiologia, função tireoidiana, depressão alastrante e o ciclo vital do *Trypanosoma cruzi* continuaram a ser aprofundados, graças a técnicas mais refinadas que por sua vez abriram novos campos de conhecimento. Por exemplo, o Laboratório de Eletroforese, instalado para permitir a análise das características bioquímicas do órgão elétrico do *Electrophorus electricus*, tornou possível importantes estudos sobre venenos de serpentes brasileiras.

Nesse ano, com a criação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), os recursos ampliaram-se e com eles a ambição dos projetos. Entre 1952 e 1957 instalaram-se duas unidades importantes, a de Microscopia Eletrônica e a de Ultracentrifugação Analítica, a primeira doada pelo CNPq e a segunda pela Fundação Rockefeller, além do novo Laboratório de Radioisótopos, financiado em parte por Guilherme Guinle. Intensificou-se a ida dos pesquisadores para estágios de aperfeiçoamento no exterior, com bolsas do próprio CNPq, da Fundação Rockefeller, do Conselho Britânico e da Unesco, que quando voltam para o instituto retomam seus projetos em bases mais elaboradas.

Diversas investigações

O sistema de intercâmbio científico concebido por Chagas foi, segundo vários de seus colaboradores, um dos seus grandes achados. Consistia no envio, exclusivamente para laboratórios que tivessem trabalhos semelhantes, de pesquisadores brasileiros com vínculos profundos com o instituto, e que já tivessem um nível de desenvolvimento profissional que permitisse uma interação em bases equalitárias. Isto evitou uma série de problemas ligados a desajustes na volta para o Brasil, comuns a pesquisadores que, menos maduros, absorviam não só os métodos, mas os próprios objetos das pesquisas desenvolvidas no exterior e na volta não se adaptavam a trabalhar em condições menos "confortáveis".

Instalada a unidade de ultracentrifugação, o instituto iniciou um projeto em colaboração com médicos clínicos sobre a determinação do teor de lipoproteínas no sangue que teve grande repercussão na prática médica brasileira.

Do Laboratório de Radioisótopos surgiram duas pesquisas importantes: a primeira, em colaboração com o Departamento de Física da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e o Departamento de Genética da Universidade do Paraná, contando também com apoio da Comissão Nacional de Energia Nuclear, propunha-se a fazer um levantamento minucioso das áreas de radioatividade natural existente no Brasil: Guarapari e Araxá; a segunda junto com a terceira cadeira de clínica médica da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, a pesquisar a possibilidade de aplicação dos isótopos radioativos à medicina; aprofundaram-se os estudos sobre a função tireoidiana, o que em 1961 permitiu a realização de um colóquio internacional sobre a tireóide. Foram organizados também pela primeira vez, cursos sobre a utilização de radioisótopos em biologia, medicina e bioquímica para divulgar a técnica no Brasil e na América do Sul.

Os novos projetos abriram a possibilidade de absorção da segunda geração de pesquisadores, que estava sendo "treinada" por Chagas desde os primeiros anos da faculdade. Convidando para trabalhar nos laboratórios os alunos que tivessem demonstrado no vestibular e nos primeiros anos do curso qualidades que considerava essenciais para um bom cientista (imaginação, persistência, combatividade), foi formando dentro dos laboratórios, segundo normas simples, mas constantes a equipe que iria permitir a ampliação dos trabalhos. Estimulava-se o contato direto do iniciante com o pesquisador mais velho, e a convivência direta com o problema experimental.

O crescimento do corpo técnico e a ampliação dos projetos obrigou a algumas modificações na estrutura administrativa do instituto. A concentração de todos os poderes e responsabilidades nas mãos de Chagas, que no período de implantação pode ter sido a condição básica do sucesso, deixou de ser viável. Em 1954 foi criado o cargo de vice-diretor e Manuel Frota Moreira, membro da equipe desde 1938, quando ainda era aluno do segundo ano de Medicina, ocupou o lugar, passando a ser o responsável por toda a parte administrativa.

Em 1955, mais uma vez a política de intercâmbio científico demonstra-se eficaz e é graças a visita do Professor B. I. Hoffman, da New York State University que se organiza o Laboratório de Eletrofisiologia Cardíaca. Essa nova frente de trabalho desenvolveu-se rapidamente, e em 1961 o instituto promoveu o "Simpósio Internacional sobre Tecidos Especializados do Coração".

Até esse ano, o instituto já tivera seus trabalhos publicados em revistas de circulação internacional de alto nível como *Parasitology, Journal de Physiologie, Nature, Acta Bioquímica, Experiência, Comptes Rendus de l' Académie des Sciences de Paris, Journal of Neurophysiology,* o que indica a qualidade de sua produção científica.

A segunda geração de pesquisadores, à medida que foi alcançando maturidade científica partiu também para estágio no exterior. De volta, desenvolvem projetos próprios e recebem nos laboratórios alunos para treinamento, dentro do mesmo esquema pelo qual tinham passado.

Pós-Graduação

A comprovação dos bons resultados desse sistema fez com que se tornasse uma espécie de plano-piloto para o projeto de pós-graduação que a Universidade do Brasil pretendia implantar nas áreas de biologia e medicina. Em 1962 com apoio do CNPq, da Capes — órgão do Ministério da Educação e Cultura, e da Fundação Ford, iniciaram-se formalmente os cursos de Física, Química e Biologia, que foram precursores da atual pós-graduação. Essas novas fontes de recursos vieram de certa forma liberar o instituto da dependência que tinha de doações esporádicas de empresas particulares ou públicas e permitir planejamento a mais longo prazo.

Em 1964, Chagas foi escolhido diretor da Faculdade de Medicina. Embora isso não tenha implicado num afastamento de fato do instituto, que funcionava no mesmo prédio da faculdade, caracterizou-se a necessidade de formalizar uma equipe dirigente para responder pelo seu funcionamento. Criaram-se então três departamentos: Administrativo (Eduardo Pena-Franca), Científico (Darcy de Almeida) e Didático (Antonio Paes de Carvalho) com autonomia de planejamento e execução nas suas áreas específicas mas ainda sem existência legal. Continuou nas mãos de Chagas a "identidade" do instituto. É ele quem negocia verbas, distribui os recursos internos, realiza convênios, enfim, concebe e põe em prática as linhas diretrizes do instituto. Por isso, quando foi em 1966 para a Unesco instalou-se um período de vazio institucional. Manuel Frota Moreira, vice-diretor, ocupou interinamente a direção e a decisão do reitor, a quem caberia escolher o substituto, custou a ser tomada. Finalmente foi escolhido Aristides Pacheco Leão, por ser o pesquisador de maiores qualificações acadêmico-científicas.

Os três departamentos foram fortalecidos e transformados em subdiretorias, embora sem personalidade jurídica. Funcionam até hoje como um colegiado interno responsável pela administração do instituto. O período de 1966 a 1970 foi marcado por uma grande expansão das atividades do instituto. Na jornada interna de 1971 foram relatados e discutidos 44 projetos de pesquisa e a equipe dos chefes de laboratório atingiu, através do trabalho de ensino e pesquisa, um grau de maturidade que permitiu a superação das dificuldades trazidas pela saída de Chagas. Mantiveram-se as linhas de pesquisa tradicionais, criaram-se e se aperfeiçoaram técnicas extremamente "finas", e os trabalhos sobre a poluição radioativa, realizados pelo Laboratório de Radioisótopos (Eduardo Pena-Franca) adquiriram uma importância ainda maior em função das explosões atômicas realizadas no Hemisfério Sul. O setor de radioisótopos ao qual pertence o laboratório foi cre-

denciado pelo Serviço Nacional de Medicina e Farmácia para avaliar os diplomas do curso de Medicina Nuclear, e os programas dos setores de radioisótopos e radiobiologia fazem parte do Plano Nacional de Energia Nuclear, dirigido pela Comissão Nacional de Energia Nuclear. Criou-se um Laboratório de Radiobiologia Celular, atualmente integrado à rede internacional da Organização Mundial de Saúde. O setor de Biologia Molecular, decorrente da expansão dos interesses científicos dos pesquisadores do instituto, criou métodos próprios de cultura de larvas que permitiram o isolamento de excelente material para estudos genéticos (cromossomos politênicos). Os laboratórios de Contração Muscular e Comunicação Celular surgiram do desenvolvimento dos estudos sobre a eletrofisiologia da fibra cardíaca isolada (Antonio Paes de Carvalho). O setor de Neurobiologia (Carlos Eduardo Rocha Miranda e Eduardo Oswaldo Cruz) concentrou-se no estudo de marsupiais e publicou trabalhos detalhados sobre a organização cito-arquitetônica do seu cérebro.

Em 1970, ano em que Chagas voltou da Unesco e reassumiu a diretoria, apesar de todas essas conquistas a situação financeira do instituto não era boa. O valor das bolsas do CNPq já não era significativo, e o desnível entre os salários pagos pela Universidade do Rio de Janeiro, a USP e a Universidade de Brasília ameaçava a tradicional estabilidade da equipe. A solução encontrada foi apresentar ao Fundo de Desenvolvimento Científico (Funtec) do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico um projeto de apoio institucional, que incluía o pagamento de técnicos, a organização de uma infra-estrutura de trabalho e o fortalecimento do programa de pós-graduação. O auxílio do Funtec permitiu a profissionalização da parte administrativa da pesquisa, até então a cargo de cada pesquisador, individualmente. Permitiu também o reequipamento geral do instituto, inclusive a instalação de uma nova unidade de microscopia eletrônica e um computador adequado ao tipo de investigação desenvolvido.

A concepção do projeto foi trabalho comum da equipe. Eduardo Pena-Franca, coordenador administrativo, Darcy de Almeida, coordenador científico e Antonio Paes de Carvalho, coordenador de ensino, ficaram com a responsabilidade executiva em cada área. A nova estrutura do instituto, mais formal, determinada pelo seu crescimento e pelas novas instalações da Universidade Federal do Rio de Janeiro não quebrou o clima extremamente pessoal que o caracteriza desde a sua fundação. Talvez a chave desse clima seja a organização em torno dos laboratórios, o que permite o relacionamento intenso de grupos pequenos de pesquisadores. Os laboratórios com interesses afins são por sua vez organizados em departamentos. Atualmente o instituto conta com 25 laboratórios, três unidades — microscopia eletrônica, ultracentrifugação e microcinematografia que, apesar de vinculadas a determinado departamento têm seus serviços acessíveis a todos os laboratórios, e quatro departamentos: Radiobiologia, Neurobiologia, Biofísica Molecular e Circulação e Biomecânica. Existe um diretor, escolhido de uma lista tríplice pelo reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro e três coordenadores — de administração e finanças, ensino (graduação e pós-graduação) e científico, indicados pelos chefes de laboratório, que formam o que é chamado de "colegiado interno". Esse colegiado, que não tem existência legal, é mencionado como prova do clima de harmonia que se mantém no instituto. O cargo de diretor seria mais simbólico do que real, e as decisões seriam sempre tomadas pe-

lo grupo. A busca de consenso é enfatizada mesmo que para isso as coisas tenham que andar um pouco mais devagar.

O sistema parece funcionar. Esse ano (1976) termina o contrato com a Funtec e a tendência é que esta fonte seja substituída pelos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, administrado pela Finep. Importante é que todos os objetivos e prazos foram cumpridos. O curso de pós-graduação está classificado entre os melhores do Brasil pela Capes e a qualidade da produção científica mantém-se estável. Os trabalhos dos pesquisadores do instituto são aceitos nas melhores revistas especializadas e é freqüente a vinda de pesquisadores estrangeiros atraídos pela possibilidade de intercâmbio científico e de trabalho num ambiente estimulante.

Esse ambiente está extremamente ligado à identidade do instituto, e sua especificidade está mais ligada ao "clima" em que se trabalha do que propriamente à sua produção. Uma das grandes preocupações da equipe é exatamente manter esse clima. Como exemplo, é citado o problema do consenso no concurso para professor titular realizado em 77. Havendo apenas uma vaga, decidiram escolher internamente um candidato, no caso Antônio Paes de Carvalho, que se apresentaria sozinho, para afastar um tipo de competição que consideram negativa e inevitável numa disputa institucionalizada por um cargo para o qual vários estão igualmente qualificados.

Aparentemente, esse clima é partilhado pelos alunos tanto de graduação quanto de pós-graduação. Na medida em que é muito claramente colocada a necessidade de adequação ao modelo de convivência do instituto, tem-se a impressão que os não assimiláveis praticamente se auto-excluem. O "caráter" do instituto é bastante conhecido entre os estudantes. Procura estágio ali quem já está interessado em trabalhar dentro daquele padrão. É condição essencial ter um pequeno projeto orientado pelo chefe do laboratório, que é quase sempre financiado pelo Programa de Iniciação Científica do CNPq. Assim o estagiário trabalha em condições profissionais, o que faz com que tenha um vínculo bem mais intenso com o trabalho do que teria se fosse um "auxiliar" de pesquisa do professor. Mas isso não impede que esteja todo o tempo participando da evolução da pesquisa do chefe do laboratório, e absorvendo o que chama de "copa e cozinha" do laboratório. Com relação aos pós-graduados vindos de outros centros a situação obviamente se complica. A seleção é feita através de uma prova de conhecimentos objetivos e não há maneira, nem intenção, de testar a "personalidade" dos candidatos. A tática adotada é não permitir que o número de "novos" ultrapasse uma certa proporção, para permitir a sua absorção pelo grupo. Os pós-graduados, além de uma pesquisa própria, têm o compromisso de dar aulas nos cursos de Biofísica e Fisiologia que o instituto ministra nas várias faculdades e institutos do Centro de Ciências da Saúde.

Conclusões

Para terminar é importante, na medida que se enfatizou tanto o "clima" do instituto, mencionar os mecanismos acionados para criá-lo e mantê-lo.

O principal talvez seja a identificação a uma "família". Atualmente uma "família" suficientemente grande para que se possa prever a necessidade de reformular

suas regras de funcionamento. É fácil imaginar que nos primeiros tempos, em que o grupo era pequeno e a burocracia imposta pela universidade era pouca, o modelo "familiar" possa ter funcionado a contento.

O relato dos pesquisadores "criados" por Chagas, descrevendo, por exemplo, a distribuição de equipamentos ou material de trabalho em função das necessidades imediatas de cada um, dá a entender que qualquer formalização seria mais do que inútil, contraproducente. Partindo desse pressuposto, considerava-se dispensável qualquer controle de horário ou produtividade dentro da idéia de que o trabalho científico é uma atividade dotada de um ritmo próprio, sobre o qual não se pode intervir sem graves danos. Para Chagas a organização de um instituto de pesquisa dentro de um modelo burocrático equivaleria a esvaziar a ciência do seu caráter específico. Um cientista que precisasse de livro de ponto para produzir não seria um cientista mas um burocrata, e seu trabalho seria sempre de baixa qualidade, por mais rigoroso que fosse o horário cumprido.

A maior parte da equipe do Instituto de Biofísica participa desse ponto de vista. A freqüência, por exemplo os encontros informais realizados depois das cinco horas em vários laboratórios, é extremamente valorizada. Nesse encontro são discutidas as várias pesquisas em andamento e trocam-se informações e idéias, e definem-se os vários subgrupos existentes no instituto, construídos não apenas em função do interesse científico mas também da afinidade pessoal.

Até agora esse modelo tem funcionado. Os atuais chefes de laboratório foram submetidos a um tipo de socialização semelhante por Carlos Chagas, o que dá uma grande unidade à equipe. Essa "escola" enfatiza a prioridade da imaginação criadora e boa metodologia sobre aparelhagem sofisticada e dispendiosa, a necessidade de estar permanentemente ligado à "realidade brasileira" e a obrigação de formar novos cientistas dentro de um padrão "ótimo" de qualidade, garantindo a continuidade do trabalho. Foi a partir dessas premissas que o instituto cresceu. E cresceu em tais proporções que foi necessário mudar a sua estrutura funcional-administrativa, que adquiriu um caráter mais formal. A nível do funcionamento dos laboratórios os princípios propostos por Chagas continuam dominantes. A possibilidade de conciliar os dois modelos é atualmente uma preocupação para toda a equipe, colocada diante de um problema comum a muitas instituições científicas: como se manter dentro de dimensões que preservem sua identidade sem perder a possibilidade de competir no seu campo específico?

Pós-Graduação em Engenharia: A experiência da Coppe*

Márcia B. de Melo Nunes
Nadja Vólia X. Souza
Simon Schwartzman

FORMAÇÃO E AUGE

Introdução:

Em 1963 foi criado, no âmbito do Instituto de Química da então Universidade do Brasil, um Curso de Pós-Graduação em Engenharia Química, ao qual vieram a se juntar posteriormente outros programas, agrupados, em 1965, por uma Coordenação dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia – a Coppe. Em 1978 a Coppe, como órgão suplementar do Centro de Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, já se constituía no maior programa de formação avançada em engenharia da América Latina. Neste ano ela concedia seu milésimo título de mestrado, cobrindo uma vasta gama de especialidades – engenharia química, mecânica, elétrica, metalurgia, civil, naval, nuclear, biomédica, de sistemas, e engenharia da produção, além dos programas de projetos industriais e de transportes, planejamento urbano e regional e administração de empresas, com mais de 1.500 alunos inscritos. Um total de 25 doutorados já havia sido concedido até essa data.

A Coppe não é importante somente por suas dimensões, mas também pelo que ela significou como projeto e pela forma pela qual ela buscou se estabelecer, dentro de um ambiente universitário pouco estimulante para iniciativas deste tipo. Na concepção de seus fundadores, a Coppe deveria se constituir em um centro de formação técnica e profissional de alto nível, que pudesse dotar o país de uma capacidade tecnológica própria, e não, simplesmente, mais uma escola de engenheiros para as demandas de rotina do mercado de trabalho existente. Segundo o seu boletim de 1965, "a grande expansão da indústria de transformação no Brasil requer um número crescente de profissionais criadores, capazes de desen-

---

* Trabalho realizado pelo Grupo de Estudos sobre o Desenvolvimento da Ciência do Centro de Estudos e Pesquisas da Finep. A responsabilidade dos conceitos emitidos é dos autores.

volver novas técnicas, processos, métodos e aparelhagem. Estes profissionais devem ser treinados e formados a uma taxa acelerada (. . .). O curso descrito neste boletim foi estabelecido para dar aos formados em escolas brasileiras a oportunidade de estenderem seus conhecimentos sem deixar o país".

Para isto, ela deveria buscar no exterior novos modelos de ensino e organização, e a experiência norte-americana foi adotada, na criação de cursos regulares de pós-graduação — à qual foi incorporada, posteriormente, a experiência de vários outros países europeus, através de programas de intercâmbio. Nisto, a Coppe não inovava totalmente — o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) em São José dos Campos já havia adotado, anteriormente, o mesmo modelo — mas buscava um alcance e uma diversidade de linhas de trabalho que o ITA não chegara a pretender.

Para que este projeto fosse tentado, algumas formas de funcionamento foram adotadas, e que depois seriam retomadas, com maior ou menor êxito, por outras instituições brasileiras com projetos inovadores em educação superior. A primeira destas formas consistiu no surgimento de uma liderança empresarial bem definida e personalizada, na pessoa de Alberto Luis Coimbra, diretor da Coppe desde sua criação até 1973. A segunda foi a obtenção de fontes de recursos próprios e independentes, livres dos procedimentos rotineiros de apropriação e gastos da universidade. A terceira foi a organização de uma estrutura administrativa separada do sistema universitário, que pudesse gerir o programa e seus recursos com toda a autonomia e independência.

De uma perspectiva de 15 anos talvez seja possível entender como estas diversas particularidades da Coppe foram responsáveis por seu sucesso e, também, pelas dificuldades que o programa encontrou, levando a adaptações profundas de seus projetos iniciais até a atual fase de consolidação. Mais do que um balanço ou avaliação desta experiência, o que este texto pretende é chamar a atenção para a maneira pela qual o projeto foi concebido, implementado, e quais os obstáculos que foi encontrando pelo caminho. Por seu caráter pioneiro, a experiência da Coppe pode ser extremamente didática para o entendimento de outras tentativas, também em andamento, de criação de centros de alto nível em ciência e tecnologia no Brasil.

Os Inícios da engenharia química

Os cursos de Pós-Graduação em Engenharia Química entram em funcionamento em 1963. Segundo os boletins publicados em seus primeiros anos, eram cursos "mantidos em um nível comparável com o das melhores instituições de ensino da Europa e Estados Unidos. O presente programa de pós-graduação", dizia ainda o texto de 1965, — "servirá de base para um centro pan-americano de estudos avançados de engenharia"[1].

Os próprios boletins dão um resumo histórico da formação dos cursos: "O pri-

---

[1] Os textos entre aspas que se seguem são extraídos dos boletins oficiais publicados pela Coppe e seus diversos cursos, conforme indicado.

meiro esquema para a implantação do Curso de Pós-Graduação de Engenharia Química resultou da viagem de uma comissão, credenciada pela Congregação da Escola Nacional de Química da Universidade do Brasil, aos Estados Unidos, em dezembro de 1960. As visitas efetuadas às Universidades de Houston, Rice, Califórnia (Los Angeles e Berkeley), Stanford, Califórnia Institute of Technology, Minnesota, Michigan e MIT, mostraram a importância dos cursos de pós-graduação no preparo de pesquisadores, professores e engenheiros criadores e, também, o efeito benéfico que os cursos de pós-graduação têm nos cursos de formação, tornando-os atualizados".

"Este esquema preliminar foi apresentado ao seminário "Reforma Universitária e o Ensino de Engenharia", conduzido pelo Clube de Engenharia do Rio de Janeiro, em dezembro de 1961. Em agosto de 1961 vieram ao Rio de Janeiro, com o patrocínio da Organização dos Estados Americanos, os diretores das Escolas de Engenharia de Houston e Texas. Esses, em conjunto com professores da Escola Nacional de Química e da Escola Nacional de Engenharia, estabeleceram um plano para um curso conjunto de pós-graduação em Engenharia Química e Mecânica, que foi apresentado ao coordenador brasileiro do Ponto IV pelos diretores das Escolas de Química e Engenharia da Universidade do Brasil em outubro de 1961".

"Com a criação do Instituto de Química da Universidade do Brasil (IQUB) e seu funcionamento em 1962, esta entidade que congrega as cadeiras de química e engenharia química das Escolas de Química, Engenharia, Medicina, Farmácia e Filosofia da Universidade do Brasil ficou à testa do curso, através de sua Divisão de Engenharia Química".

"Nos meses de julho e agosto de 1962 foram ministradas as primeiras aulas pós-graduadas através de cursos curtos e intensivos sobre camada limite e turbulência, escoamento através de leitos porosos e programação para computadores digitais. Estes cursos foram apoiados em conjunto pela OEA, IQUB, Universidade de Houston e Conselho Nacional de Pesquisas. As aulas foram ministradas por professores da Universidade de Houston".

"A inauguração formal do Curso de Pós-Graduação em Ciência de Engenharia Química com o oferecimento dos graus de M.Sc. e D.Sc. teve lugar em março de 1963. Os auxílios da OEA e da Fundação Rockefeller permitiram a vinda de quatro professores norte-americanos, resultando que aproximadamente a metade do ensino fosse ministrado por professores americanos e metade por professores brasileiros".

Os contatos feitos com instituições norte-americanas se desenvolveram a partir de relações de trabalho estabelecidas anos antes por Alberto Luís Coimbra e Bernardo Mascarenhas, entre outros, que haviam ido estudar naquele país no final da década de 40.

Coimbra é químico formado pela Escola de Química do Rio de Janeiro, em 1946. De 1947 a 1949 estuda engenharia química na Universidade de Vanderbilt, nos Estados Unidos, onde obtém o título de mestre. De 1949 a 1953 trabalha na Escola de Engenharia Industrial de São Paulo, liderada por padre Sabóia, em sua lembrança "um padre excepcional, um padre fantástico, ele estava percorrendo os Estados Unidos, fazendo conferências e levantando dinheiro para a escola dele

em São Paulo, fazendo contatos com as companhias americanas que operavam no Brasil . . .". Em 1953 volta ao Rio de Janeiro para lecionar em um curso de refinação de petróleo da Petrobrás e faz concurso para livre-docente na Escola de Química, não tendo conseguido, no entanto, a posição de catedrático, ganha em concurso por Bernardo Mascarenhas. Os próximos anos são de atividade múltipla e variada: "ensinava na Escola de Química, ensinava na Petrobrás, tinha um emprego de projeto, era consultor de duas empresas americanas e ensinava na PUC, Engenharia Química, Mecânica dos Fluidos . . ."[2].

A experiência da Petrobrás foi certamente marcante. A formação de especialistas em refinação de petróleo no Brasil tem início com o Setor de Supervisão e Aperfeiçoamento Técnico do antigo Conselho Nacional do Petróleo, do qual se originou o Centro de Aperfeiçoamento e Pesquisa do Petróleo (que incluia um setor de análise e pesquisas) criado em 1955. É deste centro que se originaria, em 1966, o Centro de Pesquisas da Petrobrás (Cenpes). O esforço de incorporar a tecnologia do refino, e de formar pessoal capaz de operar a empresa, foi a base de formação de toda uma geração de engenheiros químicos que o Brasil até então não conhecera[3].

No início dos anos 60 surge a oportunidade para uma nova iniciativa. Frank Tiller, professor de Coimbra e Bernardo Mascarenhas em Vanderbilt, mas já então professor do College of Engineering, Universidade de Houston, Texas, é convidado para vir ao Brasil, e após esta visita seguem-se as viagens de brasileiros aos Estados Unidos. Os recursos para isto são, em parte, oriundos do próprio Instituto de Química. Mas, por outra parte, há grande envolvimento de instituições norte-americanas e da Organização dos Estados Americanos, sem dúvida responsáveis pela idéia de utilizar a experiência do Rio de Janeiro para a criação de um programa de alcance continental.

Em 1962 Coimbra parte para os Estados Unidos, com o apoio da OEA, para seis meses de visita e familiarização com o sistema educacional pós-graduado norte-americano. Cursos regulares de pós-graduação, tempo integral para alunos e professores — o que implicava em salários adequados e bolsas de estudo —, formação no exterior de jovens promissores que pudessem vir a integrar o quadro de professores dos cursos, tais são os itens que parecem, desde o início, prioritários.

No período que vai de 1961 a 1963, uma das preocupações centrais de Coimbra é a formação de alguns de seus antigos alunos da Escola de Química para a pós-graduação que se tinha em projeto organizar. Neste sentido, ao tempo em que Giulio Massarani e Affonso da Silva Telles, antigos alunos seus na Escola Nacional de Química, eram enviados a Houston para realizar cursos de Mestrado em Engenharia Química, Carlos Augusto Perlingeiro, também ex-aluno seu, passava um período também em Houston antes de ingressar formalmente no curso de mestrado no Rio, aprendendo técnicas de computação aplicadas à Engenharia Química. Assim, foi possível montar a base de um corpo de assistentes brasilei-

---

2 Entrevista realizada em 1978.

3 A respeito, ver Dulce Maria Monteiro Vianna, "Pesquisa Tecnológica na Petrobrás", Finep, Centro de Estudos e Pesquisas, 1975, manuscrito.

ros que davam apoio efetivo aos professores responsáveis pelos cursos. A escolha desses alunos era de responsabilidade do próprio Coimbra, como ressaltam os depoimentos:

". . . Em 1961 eu havia passado num concurso da Petrobrás, mas quando ouvi falar na pós-graduação, na possibilidade de estudar mais, resolvi arriscar me inscrevendo na primeira turma do Curso de Pós-Graduação em Engenharia Química. Eu já havia tido uma experiência anterior como monitor e que muito me agradara (. . .)". "É significativo lembrar a experiência de dois colegas que acreditaram mais ainda do que eu naquilo tudo que estava para vir. Foram Giulio Massarani e Affonso Telles, que antes mesmo de ter sido iniciado o mestrado aqui, foram para os EUA, casados, fazer o mestrado para voltar Deus sabe lá para quê. Poderia ser bem sucedida a experiência da implantação do curso de pós-graduação e todos teriam uma ocupação, uma profissão no ensino de pós-graduação na universidade. Ou simplesmente iriam para a indústria, onde naquela época, provavelmente, muito pouco eles poderiam utilizar esses conhecimentos adquiridos no mestrado . . ." (Carlos Augusto Perlingeiro, depoimento)[4].

". . . Foi como se fosse uma ordem seca do Coimbra. Ele era um professor muito bom da Escola de Química. Os cursos dele eram bem vistos e era um privilégio ser bem atendido por ele. Eu me lembro perfeitamente, o Coimbra chegou na biblioteca e me chamou com o dedo, "Vem cá. Você vai para Houston". Não foi nada mais, nada menos do que isso. Nós acreditávamos tanto nele, que nem pensamos duas vezes. Era o meu caso, o do Affonso Telles e do Maurício Leonardos — que não veio para a Coppe, ficou num escritório de patentes. Mas, consciência do que estávamos fazendo, nenhuma. Nós não tínhamos a menor idéia do que era pósgraduação . . ." (Giulio Massarani, depoimento)[5].

Tal era, ainda na lembrança de um destes primeiros participantes, o ambiente de trabalho:

". . . Foi interessante, participei como monitor. Depois em 1962, durante as negociações todas, tinha muita correspondência e eu ajudava o professor Coimbra a bater carta, bater apostila e tudo mais e depois como aluno. Com isso fui adquirindo uma visão global. Em 1964 terminei a tese e fiquei como professor na então Divisão de Engenharia Química do Instituto de Química, onde nasceu realmente a pós-graduação em Engenharia Química. Em 64 dei meu primeiro curso, foi minha primeira experiência no ensino de pós-graduação. Em 1963 eu havia tido experiência na graduação. Porque como aluno de mestrado o professor Coimbra incentivava todos a participarem no ensino de graduação. Dei um curso de cálculo numérico, um de introdução à computação" (Carlos Augusto Perlingeiro, depoimento).

---

[4] Carlos Augusto Perlingeiro é engenheiro químico formado em 1961 pela Escola Nacional de Química da Universidade do Brasil, tendo obtido seu mestrado em 1964 na Coppe e seu doutorado em 1970, na Universidade de Stevens.

[5] Giulio Massarani é químico industrial e engenheiro químico, formado pela Escola Nacional de Química em 1961, tendo obtido seu mestrado em Engenharia Química na Universidade de Houston (1963) e seu doutorado na Universidade de Toulouse, em 1971.

A colaboração internacional

A partir dos contatos com os Estados Unidos, programas de intercâmbio são estabelecidos com vários outros países, com o objetivo explícito de diversificar as fontes de influência e os modelos de trabalho que os programas de engenharia podiam adotar. O catálogo da Coppe de 1971 dá um quadro destas diversas influências:

"Desde o início a Coppe procurou a assistência técnica de professores estrangeiros e a tem recebido através da OEA, Comissão Fullbright, Fundação Rockefeller, AID e governos da França, Grã-Bretanha, Holanda, URSS e Alemanha e também do Comitê Europeu de Imigração. A assistência técnica dos Estados Unidos se faz, atualmente, através de um acordo AID/UFRJ, coordenado pela Universidade de Houston, que serve principalmente aos programas de Engenharia Elétrica, Química e Metalúrgica. A assistência técnica francesa vem servindo principalmente aos Programas de Elétrica e Civil e contribui decisivamente para a implantação do Programa de Engenharia Nuclear. Os professores da Grã-Bretanha chegam a Coppe por intermédio do Conselho Britânico. A sua contribuição foi muito importante para a implantação do Programa de Engenharia da Produção, que recebeu assistência da Universidade de Birmingham. Os programas de Engenharia Química e Nuclear são também beneficiados. A assistência técnica da Holanda foi prestada à Engenharia Civil e deu uma importante contribuição para a implantação da pós-graduação de Engenharia Naval. A União Soviética presta uma assistência crescente a todos os programas da Coppe, enviando professores de alto nível que ministram cursos e dirigem pesquisas. A assistência técnica da Alemanha, coordenada pelo DAAD, se faz sentir, principalmente no programa de Engenharia Elétrica e na Ciência da Computação Digital e Analógica" (Coppe, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Catálogo de 1971).

Este intercâmbio com o exterior, entretanto, não se restringia apenas à colaboração de professores estrangeiros nos diversos programas da Coppe mas atingia, também, seu corpo discente. Em 1966, por exemplo, a Coppe passou a receber auxílio do Itamaraty que, através de bolsas de estudos, patrocinava a vinda para a instituição de alunos latino-americanos interessados em realizarem cursos de pós-graduação em Engenharia (cf. Coppe, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Catálogo 1967/68). E em relação ao intercâmbio com países da Europa, por exemplo, a leitura do Catálogo de 1973 da Coppe revela a presença em seu corpo docente de muitos ex-alunos da instituição doutorados em centros universitários europeus. Para ficarmos apenas no Programa de Engenharia Química, por exemplo, pode-se citar Giulio Massarani — colaborador do programa desde seu início — que obteve seu doutoramento em Toulouse (1971), Carlos Russo, M.Sc. (1965) pela Coppe que obteve seu doutoramento em Leeds, Inglaterra (1970); e Maury Saddy e Martin Schmal, ambos M.Sc. (1966) pela Coppe e que obtiveram seu doutoramento, o primeiro em Londres (1970) e o segundo em Berlim (1970).

". . . Nós fomos para Houston. A razão de Houston, é que o Coimbra tinha feito a tese de mestrado dele com o professor Tiller, que na época em que nós fomos estudar estava em Houston. Portanto, o Tiller e a Universidade de Houston faziam parte do esquema de treinamento do Coimbra. Todo mundo que ele man-

dou, na época, foi para Houston. Depois é que o Coimbra mesmo diversificou, enviando inicialmente mais gente para o restante da América, e depois para a Europa. (. . .) Eu voltei para o doutorado em Toulouse, na França. Já naquela época o Coimbra tinha a nítida preocupação de misturar os doutorados para pegar todas as tendências. A América era um pouco prepotente, em termos das organizações que financiavam — OEA e outras — e o Coimbra não gostava, porque tolhia um pouco a liberdade. Além disso, ele sempre teve uma visão geral de ciência e por isso começou a misturar Europa com América. Hoje em dia as influências, em geral, são mais européias que americanas. Mas tem algumas áreas que a América é mais forte, por exemplo engenharia de sistemas. Em termos de conhecimentos não existe defasagem entre Estados Unidos e Europa, em engenharia química mais forte é a Europa. Mas é difícil dizer isso, não é muito nítido e as orientações são um pouco diferentes. Sempre se procura a pessoa, o orientador e não a universidade, onde ele estiver o doutorado é feito lá . . ." (Giulio Massarani, depoimento).

O papel do Funtec

A criação, em 1964, do Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico (Funtec) do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico vem trazer aos projetos de formação de um sistema de pós-graduação em engenharia novas perspectivas. O Funtec teve seu início com a Resolução nº 146/64 de 29 de maio de 1964, do Conselho de Administração do BNDE. Pela resolução, "basicamente, quatro considerações importantes definiram os objetivos do Funtec, em seu projeto de criação: 1) o fato de que as operações do BNDE eram intimamente vinculadas à remoção dos pontos de estrangulamento responsáveis pelo desequilíbrio estrutural da economia brasileira, dentre os quais se apontavam a escassez de técnicos de grau médio e superior e a deficiência no setor de pesquisa técnico-científica; 2) os investimentos feitos até então, nos setores básicos da economia, não foram acompanhados de esforço idêntico no setor educacional, fato que resultou na exacerbação do problema; 3) a expansão do setor industrial, vencidas as etapas iniciais de crescimento, teria o seu ritmo condicionado, cada vez mais, à qualificação da força de trabalho e ao fortalecimento das bases científicas e tecnológicas do país; 4) o preço da tecnologia importada onerava cada vez mais o balanço de pagamentos do país com despesas maciças em *know-how*, assistência técnica e aluguel de marcas e/ou patentes"[6].

O antecedente mais imediato do Funtec foi a chamada "Quota de Treinamento e Ensino Técnico" criada em 1958. Tratava-se de um adicional de 3% de cada operação aprovada pelo banco, que podia ser utilizada pelos mutuários para o aperfeiçoamento de seus quadros. Era uma quota voluntária, cuja utilização não correspondeu às expectativas. O Funtec surge a partir de uma reavaliação deste fundo e passa a operar com 3% dos recursos globais do banco. Dirigido desde o início por José Pelúcio Ferreira, 40% de seus fundos foram destinados à pesqui-

---

[6] Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico, *Funtec — 10 anos de Apoio à Pesquisa*, Rio, BNDE, 1974.

sa científica e à formação de recursos humanos, e 60% à pesquisa tecnológica. Havia, além disto, uma parcela prevista para o ensino técnico.

Criado de forma independente, e a princípio sem vinculação com o que vinha ocorrendo na área universitária, o Funtec tinha, pois, objetivos ambiciosos, que iam desde o treinamento de técnicos de nível médio até o desenvolvimento de uma tecnologia nacional, que pudesse reduzir os problemas de balança de pagamentos resultantes da importação de *know-how* e tecnologia estrangeiras.

Diante de uma gama tão ampla de objetivos, o Funtec buscava definir sua linha de atuação, quando se dá a aproximação com o grupo que viria mais tarde, com seu apoio, a formar a Coppe. Alberto Luis Coimbra, convidado a realizar um discurso por ocasião da comemoração dos 10 anos de existência do Funtec relembra os caminhos pelos quais veio a saber da existência deste tipo de recursos.

"(. . .) Um certo dia no início de 64, lá numa das duas salas onde funcionava o curso de mestrado da Escola de Química na Praia Vermelha, recebi a visita de um colega engenheiro químico formado pelo IME, Hélio Sá Rego, então assessor do BNDE. Por indicação de um amigo comum, Arthur Lago, o Sá Rego soube do esforço que vínhamos desenvolvendo, conduzindo o curso de mestrado em engenharia química iniciado no ano anterior com os recursos limitados do orçamento do Instituto de Química da UFRJ".

"Falou-me das verbas que haviam acumulado no BNDE provenientes das parcelas que em cada empréstimo eram reservadas para treinamento de pessoal técnico das empresas contratantes, parcelas essas que vinham sendo pouco e mal utilizadas".

"Lembro-me que houve uma certa competição, habilmente estimulada pelo próprio BNDE, que desde então procurava consultar professores e industriais para tirar as suas conclusões sobre como e onde aplicar os recursos na preparação de gente qualificada capaz de criar e utilizar a moderna tecnologia. Segundo essa diretriz, o pessoal assim treinado ensejaria o melhor aproveitamento dos recursos que eram emprestados às indústrias".

"O nosso entrosamento inicial com Jardy Sellos Correia e Pelúcio foi uma experiência gratificante e construtiva. Os contatos continuariam com Sellos e Pelúcio e mais tarde principalmente com Pelúcio e sua pequena equipe"[7].

A competição a que Coimbra se referia era entre a tendência a utilizar os recursos do Funtec para a formação de engenheiros de nível médio, de operações, e a de empregá-los para programas regulares de pós-graduação, orientação que acabou por prevalecer. Não foi uma opção fortuita. A idéia de concentrar recursos na formação de recursos humanos para o desenvolvimento nacional, particularmente na área de engenharia, já vinha ganhando corpo em vários setores da liderança científica e técnica do país. Em 1963 José Leite Lopes, professor de física eminente da Universidade do Rio de Janeiro, aproveitara o ensejo de uma reunião internacional para propor um amplo programa de formação de engenhei-

---

[7] "Discurso proferido por ocasião do 10º aniversário do Funtec", *Noticiário Coppe*, X, 1, Janeiro-Maio, 1975.

ros de alto nível para o país. Outros trabalhos da mesma época propõem criação de um grande sistema institucional para a ciência e tecnologia do país, que culminariam na criação de um Ministério da Ciência e da Tecnologia. Não há dúvida de que estes trabalhos de Leite Lopes tiveram grande influência, direta ou indireta, nos propósitos de constituir um sistema nacional de ciência e tecnologia voltados, não para a universidade, mas para um projeto de desenvolvimento nacional[8].

Uma vez fixada a orientação, o Funtec passa a ser a principal fonte de financiamento da pós-graduação em engenharia, que deixa, assim, de depender tão fortemente do apoio internacional com que até então contara. Ao mesmo tempo, a Coppe passa a dar ao Funtec um conteúdo prático e real que até então desconhecia, passando a ter uma atuação cada vez mais dinâmica, sob a liderança de José Pelúcio Ferreira. A aproximação entre os dois programas de trabalho então constituídos é assim lembrada por Coimbra:

"Estabeleceu-se uma relação cordial entre professores e funcionários do BNDE, muito gratificante, foi uma época muito agradável. Eles viviam os problemas da universidade e quando atrasavam os pagamentos, a liberação do dinheiro do BNDE, eles procuraram ajudar. Depois os primeiros regulamentos do Funtec foram feitos na Coppe. O primeiro regulamento do Funtec só previa a engenharia, mas nós mesmos tomamos a iniciativa de incluir física, matemática, química, porque não se pode fazer uma pós-graduação em engenharia sem ciência básica forte na universidade (. . .) Também ajudamos muito a estabelecer a pós-graduação do Instituto de Matemática Pura e Aplicada . . ." (entrevista).

O apoio do Funtec à Coppe não foi essencial apenas para o desenvolvimento deste programa. Mais do que isto, ele significou o início de uma nova etapa na história da ciência e da tecnologia do país, por algumas razões importantes.

Em primeiro lugar, o volume de recursos disponíveis para ciência e tecnologia, gerados em uma instituição como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico, superava em muito a capacidade de absorção imediata do sistema educacional do país. Até o ano de 1973, quando há uma redefinição de seus objetivos, o Funtec jamais se viu na contingência de deixar de aprovar um programa qualquer considerado de boa qualidade por falta de disponibilidade financeira. Isto permitiu um crescimento vertiginoso de instituições que, como a Coppe, se capacitaram para utilizar estes recursos de forma ágil e eficiente. Em segundo lugar, estes recursos eram acompanhados de uma cultura administrativa e organizacional totalmente distinta do que o sistema educacional e científico brasileiros tinham conhecido até então. À mentalidade burocrática e formal do serviço público vigente na universidade sucedeu-se a mentalidade empresarial estimulada pelos economistas e engenheiros do BNDE. Sem maior compromisso com a tradição histórica das instituições de ensino do país, era possível criar estruturas e programas totalmente novos, que rompessem com os esquemas estabelecidos, e buscassem

---

8 Veja, entre outros, os seguintes textos, todos publicados entre 1963 e 1964 por José Leite Lopes na coleção "Ciência e Sociedade", editada pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas: "The Need for Scientific Training for Engineers: Problems and Prospects in Brazil"; "Centros Nacionais de Treinamento e Pesquisa para o Desenvolvimento Brasileiro"; "A significação da ciência no Mundo Contemporâneo: O Problema Brasileiro"; "Por uma política científica nacional".

novos horizontes. É claro que isto permitia importantes inovações e aberturas mas poderia dar lugar, também, a um crescimento desmedido e descontrolado de programas e projetos custosos de qualidade e eficiência duvidosa.

A partir de 1973, as funções do Funtec de apoio direto à pós-graduação em ciência e tecnologia são atribuídas à Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), secretaria executiva e responsável pela aplicação dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, definidos orçamentariamente. A Finep herda não somente o papel, mas muito da cultura gerencial do Funtec, e permite que prossiga a expansão da Coppe, já então modelo para muitos outros programas de vanguarda no país. É a própria liderança do Funtec, personificada em José Pelúcio Ferreira, que assume a direção da Finep e dá continuidade ao trabalho anterior.

O primeiro auxílio foi concedido em 1964 ao Programa de Engenharia Química; em março de 1965 é implantado o Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica; a estes dois se seguem os programas de Engenharia Metalúrgica e de Engenharia Elétrica; ainda em 1965 estes programas são agrupados sob a coordenação da Coppe, sendo sua direção entregue a Alberto Luis Coimbra, que nela permanece até 1973.

As contribuições do Funtec à Coppe estão listadas, ano a ano, no quadro a seguir. Com a saída do Funtec da área de apoio à pós-graduação, a Finep concede ao programa recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico no valor de Cr$ 70 milhões no ano de 1975, e mais Cr$ 9 milhões para seu recém-criado programa de pós-graduação em administração. Estes não são os únicos recursos extraordinários que a Coppe recebe do fundo, já que participa, também, de uma série de projetos de pesquisa específicos, e dotados de fundos próprios[9].

A expansão da Coppe não é grande somente em termos de recursos: dos 11 alunos iniciais do mestrado em Engenharia Química, haviam, em 1966, 99 alunos inscritos, e, dez anos depois, 1.538. A taxa média de expansão dos alunos entre 1963-4 e 1966-7 é de 139,4% ao ano; de 1967-8 a 1971-2, a taxa média é de 25% ao ano, caindo para 18,2% entre o período 1972-3 e 1975-6. Em 1977, finalmente, este crescimento vertiginoso parece se deter, com a diminuição de 10% no total de alunos em relação ao ano anterior (estes dados são analisados com maior detalhe na terceira parte).

Expansão e auge

Do início da entrada de recursos maciços do Funtec, em 1967, até a relativa estabilização do crescimento do número de alunos, em 1973, é a fase que muitos consideram o "período áureo" da Coppe, em que o programa se beneficia de um fluxo aparentemente ilimitado de recursos financeiros e humanos, e abre constantemente novos horizontes.

---

[9] Finep, *Atuação do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico no Período 1970/76*, Rio de Janeiro, Finep, 1977.

Contratos do Programa de Desenvolvimento Tecnológico do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (Funtec/BNDE) com os cursos de pós-graduação em Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/Coppe), 1964 - 1973.

Ano do Primeiro Desembolso	Número do Contrato e Descrição da Área	Valor Total em Cruzeiros Correntes Por Contrato	Total do Ano	Valor em ORTN
1964	1, UFRJ/Eng. Química	65.000,00	65.000,00	6.500
1965	4, UFRJ/Eng. Química	58.596,00		
	6, UFRJ/Eng. Química	60.000,00	118.595,00	8.447
1967	21, UFRJ/Pós-Graduação em Eng.	1.545.500,00		
	26, UFRJ/Eng. Química	488.160,00	2.033.660,00	78.824
1968	33, UFRJ/Coppe	20.584.400,00	20.584.400,00	650.376
1969	58, UFRJ/Coppe, Biociências	232.000,00	232.000,00	6.019
1970	75, UFRJ/Coppe, Eng. Civil	731.200,00	731.200,00	15.965
1971	123/1, UFRJ/Coppe, Engenharia	29.174.374,00	29.174,00	529.000
1972	136, UFRJ/Coppe, Pesquisa Médica	484.670,00	484.670,00	7.334
1973	172, UFRJ/Coppe, Eng. Mecânica	2.680.800,00		
	176, UFRJ/Coppe, Eng. Naval	1.755.272,00		
	177, UFRJ/Coppe, Eng. Química	3.936.800,00		
	178, UFRJ/Coppe, Eng. Civil	4.090.000,00		
	181, UFRJ/Coppe, Eng. Indústria	3.668.352,00		
	189, UFRJ/Coppe, Eng. Metalúrgica	4.500,00		
	190, UFRJ/Coppe, Eng. Elétrica	3.980.000,00		
	198, UFRJ/Coppe, Informática	3.064.600,00		
	212, UFRJ/Coppe, Eng. Nuclear	1.880.000,00		
	230, UFRJ/Coppe, Pesquisa Médica Aplicada	2.335.688,00	27.396.012,00	364.599
Total				**1.726.893**

Fonte: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico, **Funtec — 10 Anos de Apoio à Pesquisa**. Rio, BNDE, 1974.

Em 1967 a Coppe ocupa suas novas instalações na Ilha do Fundão, na Cidade Universitária, e três novos programas são criados: Engenharia Civil, Engenharia de Produção e Engenharia Naval, dando seguimento a seus projetos de expansão e atingindo, neste ano, um total de 262 alunos matriculados. Além destes programas, em 1966 havia sido criado um Departamento de Cálculo Científico que, graças aos recursos do Funtec, pôde instalar um computador digital IBM 1130 que, em conjunto com um computador analógico (EAI-TR-20), que já vinha sendo usado desde 1965 em trabalhos de pesquisa, e com um outro computador EAI-TR-48-HÍBRIDO, instalado em 1967 — ambos adquiridos com recursos também do Funtec e do CNPq — dava apoio, inicialmente a todas as atividades de pesquisa realizadas na Coppe e, posteriormente a toda UFRJ e a órgãos do governo e indústria que necessitavam do processamento de dados científicos[10].

Novos programas e novas linhas de trabalho são estabelecidas na medida em que

[10] Coppe — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Catálogo de 1967/8.

houvesse massa crítica e recursos, e a existência de uma série de matérias básicas comuns e diferentes especialidades permitia economias de escala. O Curso de Engenharia da Produção, ao sair da área especificamente técnica para o tratamento inevitavelmente qualitativo de fenômenos humanos, abre para a Coppe uma linha até então inédita. Segundo o catálogo da Coppe de 1977, "a simbiose de suas técnicas mais tradicionais, como as de análise do trabalho e de planejamento e controle da produção, com os mais recentes desenvolvimentos nos campos da ergonomia e sobretudo de pesquisa operacional levaram o engenheiro de produção ao contato com uma faixa extraordinariamente ampla de especialidades: engenheiros de diversas especialidades, nas indústrias correspondentes e no planejamento e operação de sistemas de transportes; economistas, no planejamento e níveis micro e macroeconômicos; matemáticos, administradores, psicólogos, etc".

O Programa de Engenharia da Produção contou, em seu início, ao lado de um pequeno grupo de professores brasileiros, com a cooperação técnica de professores da Universidade de Birmingham, e seguiu, até 1969, com a orientação primeira que lhe havia sido imprimida: cursos de *Industrial Engineering* nos moldes dos oferecidos por universidades norte-americanas e inglesas. A partir de 1969, entretanto, surgem para o curso oportunidades de diversificação pela aplicação da metodologia utilizada em áreas conexas, levando ao surgimento de especializações dentro do próprio curso: economia da tecnologia, gerência de produção e engenharia do produto e pesquisa operacional[11].

Mais ainda, tal interdisciplinaridade é que vai proporcionar a criação de dois outros programas — constituídos, na realidade, apenas como áreas conectadas ao Programa de Engenharia de Produção — que foram a Área de Planejamento Urbano e Regional, criada em novembro de 1971 e diretamente subordinada àquele programa e a Área Autônoma de Projetos Industriais e Transportes, criada em fins de 1975. Também neste ano se inicia o Programa de Administração de Empresas.

O Programa de Engenharia Naval teve por base uma experiência inédita de cooperação com a União Soviética, através de Dmitri Vastovscev, um dos quatro professores soviéticos que durante três anos participaram dos trabalhos da Coppe, dentro de sua política deliberada de diferenciar as fontes de influência internacionais, a partir dos contatos iniciais mais exclusivos com os Estados Unidos.

No mês de março de 1968 tem início o Programa de Engenharia Nuclear, dentro do convênio estabelecido entre a UFRJ e a Comissão Nacional de Energia Nuclear, contando com estreita cooperação do Instituto de Energia Nuclear, também instalado na Cidade Universitária:

". . . A criação do Programa de Engenharia Nuclear surgiu da idéia de aproveitar o Instituto de Energia Nuclear para formar pessoas qualificadas para trabalhar no próprio instituto e em atividades ligadas à construção de reatores de Angra dos Reis. Quando da coordenação de Ubirajara Quaranta Cabral, é que houve a articulação para a implementação do programa. Aproveitou os professores do Instituto de Energia Nuclear, alguns estrangeiros e o próprio Leite Lopes — do Institu-

---

[11] Cf. Coppe, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Catálogo de 1977.

to de Física, para dar física nuclear e estatística — depois eu e o Zielli — do Instituto de Energia Nuclear". (Luiz Pinguelli Rosa, depoimento)[12].

Ao Programa de Engenharia Nuclear se seguem outros três: o de Engenharia Biomédica, o de Engenharia de Sistemas e Computação e o de Engenharia Matemática, todos criados em 1970. Além destes, ainda nesse ano é criado o Núcleo de Computação Eletrônica (NCE) da UFRJ, considerado como uma "evolução natural" do Departamento de Cálculo Científico (DCC) da Coppe, cujas atividades nele se inseriram e cujo equipamento e equipe que lhe serviam de base foram cedidos ao NCE.

Finalmente, em 1971 é criada a Área de Planejamento Urbano e Regional, subordinada — como se viu — ao Programa de Engenharia da Produção, fruto de um convênio com o Ministério do Interior.

UMA EXPERIÊNCIA SHUMPETERIANA?

Liderança Pessoal e Informalidade

A literatura econômica nos fala de empresários inovadores — os *entrepreneurs* de Shumpeter — cuja característica principal é a capacidade de combinar uma série de fatores de produção pré-existentes de uma forma inédita, e dar origem, assim, a empreendimentos industriais originais. O empresário shumpeteriano não aceita as formas existentes e tradicionais de organização do trabalho, de definição do produto, de combinação de fatores. Na busca determinada e decidida de um objetivo só por ele vislumbrado, é capaz de reunir ao redor de si pessoas atraídas por sua liderança, e cria, conseqüentemente, organizações fortemente marcadas por suas características de personalidade. Estas qualidades, que para muitos foram essenciais na fase "heróica" do capitalismo, cedem lugar, com o tempo, a um outro tipo de liderança, mais convencional, mais previsível em seus atos, mais capaz de delegar e rotinizar suas ações — uma liderança de *managers*, de gerentes. Uma vez amadurecida a empresa, o empresário que a cria se transforma, muitas vezes, em obstáculo à sua institucionalização definitiva, a seu funcionamento como organização complexa cujos objetivos superam, e muitas vezes deixam de lado, a inspiração daqueles que a criaram. Teria sido este o caso da Coppe?

A organização do sistema universitário brasileiro, regulamentado em seus detalhes por complexa legislação e decisões normativas de agências reguladoras do Ministério da Educação, dá pouco espaço e visibilidade para a emergência, em seu meio, de experiências inovadoras. No entanto, a história das instituições de ensino e pesquisa no país, naquilo que ela tem de mais significativo, está ligada a uma série de nomes de pessoas que conseguiram, em determinados momentos, romper a rotina e o convencionalismo das instituições existentes, e criar algo de novo: Paula Souza na Escola Politécnica de São Paulo, Oswaldo Cruz em Man-

---

[12] Luis Pinguelli Rosa é formado pelo Instituto Militar de Engenharia, com curso de especialização em Engenharia Nuclear realizado na Escola Nacional de Engenharia (1966). Forma-se em física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1968, obtém o mestrado em 1969, e o doutorado pela Universidade Católica do Rio de Janeiro em 1974.

guinhos, Rocha Lima no Instituto Biológico de São Paulo, Zeferino Vaz na Escola de Medicina de Ribeirão Preto e Universidade de Campinas, Carlos Chagas Filho no Instituto de Biofísica da Universidade do Rio de Janeiro, Paulo de Góes no Instituto de Microbiologia da mesma universidade, Anísio Teixeira na Universidade do Distrito Federal, Brasília, e no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais — para citar somente alguns exemplos mais evidentes. É claro que nenhum destes homens pode, por si só, levar à frente seus projetos, independentemente das condições de seu meio e sua época; acreditar nisto seria cair em uma concepção ingênua e simplista sobre a maneira pela qual a história é feita. O que eles tiveram em comum foi a capacidade de vislumbrar possibilidades que outros não percebiam, e cumprir desta maneira o desiderato shumpeteriano da inovação.

Esta função shumpeteriana foi desempenhada na Coppe por Coimbra, em uma evidência clara de que instituições de ensino podem dar lugar, e se beneficiar, deste tipo de liderança individual. Dentro de um contexto de grande informalidade e desburocratização, Coimbra toma todas as decisões importantes, assume todas as responsabilidades, é o protetor e garantia da permanência e da continuidade dos programas. Os professores não têm contratos formais, os cursos não aguardam regulamentações e aprovações ministeriais, as verbas são conseguidas por períodos curtos e renováveis, pela atividade do empresário. Paternalista e protetor — ou, para outros, autoritário e auto-suficiente — não há dúvida que nele se concentram os grandes méritos e desméritos do programa.

". . . O Coimbra era a pessoa que resolvia tudo a tempo e a hora, que inspirava uma confiança muito grande e que de fato era um déspota esclarecido. Se ele fazia coisas certas fazia-as por conta própria e mesmo os auxiliares mais diretos tinham pouca ou nenhuma influência nas coisas que ele considerava mais cruciais. O sistema de administração da Coppe era muito centralizado em suas mãos. Mas talvez não tivesse outro modo para ele fazer as coisas. . ." (Luiz Pinguelli Rosa, depoimento).

". . . Muita gente diz que o Coimbra era ditador todo poderoso. Mas a meu ver ele era forte, mas ouvia muita gente. Antes de ocorrer o problema todo em 1973 ele estava descentralizando a Coppe. Os coordenadores já contratavam professores. Quer dizer, tomavam iniciativa, propunham gente. Mas ele é que tinha que ver se existiam recursos. Ele protegia o corpo docente de toda maneira possível, dos problemas de recursos. Ele não deixava a gente sentir, como sente hoje, que estava faltando dinheiro . . ." (Luiz Bevilacqua, depoimento)[13].

O crescimento do programa tende, inevitavelmente, a ressaltar as disfuncionalidades de liderança tão pessoal e centralizada, levando à busca de novas formas organizacionais. Ainda aqui, a Coppe inova, em relação à universidade.

A criação acelerada de novos programas, aliada ao aumento do número de alunos levou a uma perda progressiva do clima absolutamente informal que havia presidido até então as relações no interior do corpo docente e deste com o corpo discente. Se, nos primeiros anos, o tempo integral exigido dos alunos tinha sua

---

[13] Luís Bevilácqua é engenheiro civil, formado pela Escola Nacional de Engenharia da Universidade do Brasil em 1959, e doutor pela Universidade de Stanford, Califórnia, em 1970. Trabalha atualmente na Promon Engenharia

contrapartida na disponibilidade de espaço para que eles permanecessem na instituição durante todo o dia – aspecto fundamental a compor o aprendizado de um aluno de pós-graduação – com o tempo isto não seria mais possível: mantém-se a exigência de tempo integral para os alunos mas não há mais espaço físico para que todos eles permaneçam na universidade o dia inteiro.

As atribuições do coordenador da Coppe – por ato do reitor da UFRJ – consistiam em "planejar, implantar e desenvolver as atividades de pós-graduação das diversas áreas da engenharia"[14]. Para assessorar suas atividades, contava a Coordenação da Coppe com dois órgãos, a Congregação e o Conselho de Chefia, todos apoiados pelos Serviços de Administração cujo superintendente administrativo ocupava posição do mesmo nível que a de um professor.

A Congregação da Coppe, constituída por todos os seus professores e instrutores, era seu órgão deliberativo máximo, reunindo-se, pelo menos, quatro vezes por ano ao final de cada período letivo. O Conselho de Chefia era o órgão executivo da Coppe, presidido pelo coordenador da instituição, e do qual faziam parte todos os chefes de programas, o chefe do DCC e o superintendente administrativo e suas medidas deliberativas eram submetidas à congregação.

Os depoimentos assinalam a grande importância, até este período, da Congregação da Coppe e o clima de informalidade que presidia suas reuniões.

"A tomada de decisão era no Conselho Deliberativo, que se reunia duas vezes por ano e era o órgão supremo da Coppe. Este conselho se compunha de todos os professores, auxiliares de ensino e representantes dos alunos. Este era o único do tipo na universidade. Nos outros núcleos e institutos, que são órgãos suplementares, não havia conselho composto da totalidade dos docentes (...). É claro que com o correr dos tempos, esse conselho vai ficando ingovernável, principalmente pelo número de pessoas que nele participam. O conselho foi instituído quando a Coppe tinha uns 20 a 30 professores com níveis de participação diferentes, só mesmo as pessoas mais antigas tinham condições de dirigir as assembléias. Ele passou a não funcionar direito e dificultar as reuniões. . ." (Carlos Augusto Perlingeiro, depoimento).

Já o catálogo de 1968, entretanto, assinala as primeiras modificações desta organização básica quando, por decisão da congregação são criadas as Comissões de Congregação, a Comissão da Biblioteca, a Comissão de Calendário, a Comissão de Divulgação, a Comissão de Finanças para Pesquisas e a Comissão de Qualificação Acadêmica – de caráter consultivo e administrativo, das quais participavam professores brasileiros e estrangeiros, proporcionando entre eles um "entrosamento efetivo"[15].

Estas modificações se completam quando finalmente, em 1971, o Primeiro Regimento Interno da Coppe altera esta estrutura, criando um Conselho de Coordenadores, com as tarefas mais gerais de assistir à direção, elaborar planos e opinar quanto a questão de caráter acadêmico e de distribuicão de recursos e um Conse-

---

[14] Coppe, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Catálogo de 1969.

[15] Coppe, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Catálogos de 1968 e 1969.

lho Deliberativo com a faculdade de deliberar quanto a propostas feitas pela direção e pelo Conselho de Coordenadores. Deste conselho fazem parte todos os professores titulares, adjuntos e assistentes, mas estabelece-se uma representação de dois membros para os auxiliares de ensino e de um membro do corpo discente, o que significa uma mudança substancial em relação à participação de todos os seus professores e pesquisadores, vigente até então.

". . . A Congregação de Professores aprovava ou propunha a criação de novos programas, acho que era por maioria. Para a contratação de novos professores, era no Conselho de Coordenadores — que se compunha pelo coordenador da Coppe e os chefes de cada programa. Este conselho se reúne até hoje. Nele se propõe a contratação de professores, que é aprovada ou não . . ." (Luiz Bevilacqua, depoimento).

". . . O primeiro regimento da Coppe, data de 1971. Foi escolhida uma comissão — Walter Mannheimer, Paulo Rodrigues Lima e convidada a professora Hebe Martelli do Instituto de Química. Este regimento manteve a estrutura informal, interna à própria Coppe, independente da estrutura da universidade, o que lhe permitia o tipo de funcionamento existente. . ." (Carlos Augusto Perlingeiro, depoimento).

A venda de serviços: a Coppetec

A própria qualidade do professorado da Coppe gerava um problema de difícil solução, que era o da demanda do setor empresarial por seus serviços. Tradicionalmente, este problema tem sido resolvido pelas universidades brasileiras pelo pouco tempo dedicado pelos seus professores ao ensino, e pela ausência de pesquisa no âmbito das escolas. Desta forma, os professores podem dar suas aulas a um custo reduzido, e desenvolver suas atividades práticas de forma independente.

Na Coppe, no entanto, os padrões de ensino desejados exigiam o tempo integral, o que por sua vez levava à exigência de níveis salariais competitivos com a demanda externa. Além disto, havia pouca justificação para impedir que o potencial técnico reunido pela Coppe não fosse utilizado pela sociedade mais ampla, à qual ela pertencia. A criação de uma empresa de consultoria da própria instituição, que canalizasse e disciplinasse estes serviços externos, permitindo uma remuneração adicional, mas controlada, para o salário de seus professores, foi a solução adotada.

Oficialmente, a Coppetec foi descrita como entidade destinada a intensificar os vínculos entre os programas e as empresas, "permitindo a participação de docentes e alunos da Coppe no desenvolvimento da tecnologia brasileira e atraindo, portanto, para a universidade, projetos de interesse para o progresso do país. A Coppetec é a unidade científica da Coppe orientada para os problemas da tecnologia nacional" (Coppe, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Catálogo 1972). "Realizando pesquisas, projetos e estudos tecnológicos, a curto, médio e longo prazo, e que variam desde pequenas pesquisas em escala de laboratório, até projetos de instalações industriais e estudos econômicos em nível nacional, a Coppetec se encontra à disposição das empresas para o apoio técnico necessário à realização de projetos para terceiros (. . .) os resultados obtidos pela Coppetec, colocando ao alcance do governo e iniciativa privada o potencial criador, cientí-

fico e tecnológico de uma instituição do nível da Coppe/UFRJ, a credenciam como fator decisivo na contribuição para o estabelecimento de uma tecnologia nacional, indispensável ao atendimento dos elevados padrões de desenvolvimento do Brasil".

A criação da Coppetec foi considerada por muitos professores e pesquisadores entrevistados como uma iniciativa pioneira não apenas no que se refere a uma nova estratégia de captação de recursos pela própria Coppe como também no que diz respeito à maior possibilidade de fixação do corpo docente da Coppe em tempo integral na universidade. Além disso, sua importância era também vista da perspectiva das possibilidades de implementação de uma política de integração indústria-universidade surgida em função das inúmeras solicitações que pesquisadores individuais da Coppe recebiam para consultorias privadas a diversas empresas — estatais ou não. O principal mérito entrevisto na criação da Coppetec foi o de disciplinar estas atividades, centralizando-as e fixando um teto salarial máximo para os pesquisadores da instituição que participavam destes projetos de consultoria (todos os pesquisadores da Coppe faziam parte do corpo da Coppetec). Mais ainda, atribuindo-se aos coordenadores de programa a decisão acerca das disponibilidades efetivas de tempo de um pesquisador para participar de um determinado projeto, evitou-se que a médio ou longo prazo os pesquisadores da instituição transformassem o trabalho de consultoria em sua principal fonte de rendas — e, conseqüentemente, em sua principal atividade — em detrimento das funções de docência e pesquisa acadêmica. Ao mesmo tempo, na medida em que a Coppetec significava a institucionalização do sistema de consultoria, foi possível que esta — canalizada e controlada — se somasse de forma considerada produtiva às demais atividades desenvolvidas pela instituição.

". . . Aquele potencial todo, 200 professores em tempo integral, cinco só em tempo parcial, muitos deles com experiência de prática industrial, tinham trabalhado em indústria, em projetos, engenharia civil, pontes, muitos deles com bastante experiência aqui e no estrangeiro, só ensinando e dirigindo teses que é um trabalho de primordial importância. Mas nós achávamos que eles podiam fazer mais para o Brasil, que é um país carente de técnicos, pessoal de nível. Nós achamos que a Coppetec usando essencialmente o corpo docente, o corpo técnico da Coppe, inclusive estudantes, poderia prestar serviços à empresa no sentido lato, e de um modo geral, governo e privada. E foi assim que a Coppetec foi concebida. (. . .) A Coppetec começou a funcionar de uma maneira informal em 1968, mas a institucionalização, dentro da Coppe, com o mesmo *status* que os outros programas acadêmicos, com um coordenador com assento no Conselho de Coordenadores junto com os seus colegas de outros departamentos só ocorreu em 1970. (. . .) A Coppetec foi um sucesso muito grande e até hoje é um sucesso, ganha bastante dinheiro que serve para complementar salário de professor e despesas de viagens de rotina, para trazer professor estrangeiro . . ." (Luiz Alberto Coimbra, depoimento).

A utilização do próprio quadro de professores e do equipamento da Coppe, sem a criação de uma estrutura paralela, foi uma das primeiras características da Coppetec. Sua estrutura se limitava a um coordenador e sua secretária. O adicional de remuneração aos professores, por participação em projetos deste tipo, tinha um teto de 20% sobre o salário, ou de 30% para os chefes da pesquisa. Final-

mente, outras formas de consultoria a título pessoal ficavam vedadas aos professores do programa.

A entrada de recursos por esta via, que aumenta os salários para os professores e dá à instituição importante flexibilidade operacional, é sempre uma faca de dois gumes, porque pode também subordinar os objetivos de ensino e pesquisa do programa às demandas mais imediatas do mercado, e com isto retirar apoio e interesse por projetos, temas e linhas de trabalho gerados no interior do próprio programa, e mais diretamente voltados, dentro da filosofia da própria Coppe, ao desenvolvimento de tecnologias mais avançadas e autônomas. De fato, não faltou quem, na Coppe, se opusesse à criação de uma unidade de serviços com estas características, vendo nela uma ameaça às características mais acadêmicas que um programa universitário deveria ter. Alguma idéia do que a Coppetec realmente representou pode ser vista pela análise que se segue.

Os quadros a seguir apresentam os dados globais a respeito dos contratos concluídos pela Coppetec até 1976, assim como dos contratos em execução em 1978, do ponto de vista do volume de recursos; e o número de projetos concluídos ou iniciados até 1978, do ponto de vista do número de projetos. Não existe especificação de valor por projeto, mas somente agregações por ano e setores de atividade.

A comparação entre os dois quadros mostra uma grande concentração de pequenos projetos na área de assistência técnica a empresas e ensaios industriais, e uma grande concentração dos valores nas áreas de infra-estrutura, tecnologia industrial e desenvolvimento de recursos humanos.

O exame da distribuição dos projetos por programa e setor permite introduzir uma distinção entre projetos do tipo *hard* e de tipo *soft*, ou seja, entre os que implicam realmente pesquisa e desenvolvimento de tipo tecnológico e os que não o fazem. Além disto, é possível também tentar diferenciar trabalhos que sejam de rotina daqueles que implicam inovação.

Em linhas gerais, os projetos na área de "desenvolvimento de recursos humanos" são cursos de vários tipos, alguns feitos por professores da Coppe por solicitação de outras instituições, outros feitos como parte do programa de ensino da própria Coppe (como é o caso do mestrado em Administração) e que só figuram como "contratos" por razões de tipo contábil. Estas são atividades *soft* por excelência, que em muitos anos concentraram mais de 50% dos recursos obtidos pela Coppetec.

Os projetos de assistência técnica a empresas são, principalmente, na área de engenharia civil, e implicam tecnologias muitas vezes complexas, incluindo ensaios de vários tipos, elaboração de projetos, elaboração de modelos, etc. Os projetos de ensaios industriais são principalmente de engenharia civil e metalúrgica, em geral bastante específicos tecnicamente. Os recursos carreados por estes projetos, no entanto, são bastante pequenos, em termos relativos. Os projetos de assessoria a órgãos governamentais são também predominantemente de tipo *soft*, incluindo o desenvolvimento de sistemas de informação gerencial, desenho de *lay-outs*, sistemas de cadastro, etc., com ênfase na área de engenharia da produção.

A partir de 1974 assumem importância cada vez maior os projetos na linha de

Coppetec: Projetos contratados de 1

Programas	SETORES								
	Novas Tecnologias	Infra-estrutura	Tecnologia Industrial	Desenvolvimento Regional e Social	Recursos Humanos	Assistência Técnica a Governo	Assistência Técnica a Empresas	Ensaios Industriais	Total
Engenharia Biomédica	–	–	1	–	1	2	3	–	7
Engenharia Química	9	–	4	–	2	1	4	1	21
Engenharia Mecânica	4	–	5	–	3	1	9	9	31
Engenharia Elétrica	–	1	4	–	2	2	3	4	16
Engenharia Metalúrgica	3	–	10	–	4	–	4	39	60
Engenharia Civil	1	3	3	–	4	3	69	43	126
Engenharia da Produção	–	3	6	–	9	12	6	1	37
Planejamento Urbano	–	–	–	3	2	2	–	–	7
PIT	–	4	–	–	4	1	1	–	10
Administração	–	–	–	–	3	2	–	–	5
Engenharia Nuclear	7	–	–	–	2	2	–	–	11
Engenharia de Sistemas	–	7	3	–	3	8	5	1	27
Engenharia Naval	–	–	–	–	1	2	–	–	3
Total	**24**	**18**	**36**	**3**	**40**	**35**	**104**	**98**	**361**

Nota: existe contagem dupla para contratos executados por mais de um programa. O número total de contratos é de 344, mais 6 administrados pelo Centro de Tecnologia.

Coppetec – Programas concluídos até 1976 e Programas em andamento em 1978.
(percentagens de valores por ano)

Ano	Novas Tecnologias	Tecnologias de Infra-estrutura	Tecnologia Industrial	Desenvolvimento Regional e Social	Desenvolvimento de Recursos Humanos	Assessoria a Órgãos Governamentais	Assistência a Empresas	Ensaios Industriais	Total (100%) (em mil cruzeiros)
1970	34.5	1.4	12.4	–	18.2	21.1	10.5	1.6	853
1971	–	6.7	4.2	–	60.6	26.2	2.1	0.2	4.186
1972	–	–	13.1	–	51.7	23.0	8.4	3.8	4.357
1973	–	2.0	5.2	–	82.6	2.2	5.6	2.3	13.982
1974	5.8	1.8	62.2	1.2	4.5	16.4	7.1	1.0	8.949
1975	8.4	16.1	41.1	1.6	27.8	–	3.8	0.6	16.035
1976	–	12.9	38.8	–	46.1	–	0.9	1.2	8.435
1978	10.6	44.7	11.0	–	23.8	1.7	7.4	0.8	63.056

tecnologia industrial. Ao contrário dos "ensaios", estes tendem a ser projetos de grande porte. O principal cliente é a Secretaria de Tecnologia Industrial do Ministério da Indústria e Comércio, responsável por 11 dos 19 projetos desta linha de 1973 a 1976. Outro cliente importante é o Instituto Nacional de Pesos e Medidas. Os temas incluem desde a elaboração de planos diretores para diversas áreas (para o desenvolvimento da indústria siderúrgica, ou para o estabelecimento de um programa de desenho industrial) até "recomendações para arranjo interno e dimensionamento do espaço de carroceria de ônibus" e "implantação de um centro nacional de desenvolvimento do produto". Outros projetos na mesma rubrica tendem a ser mais técnicos.

A área de tecnologia de infra-estrutura "se refere, essencialmente, a projetos na área de transporte e eletricidade, mas principalmente ao estabelecimento de sistemas de transporte, modelos de otimização e análise de conseqüências sociais e econômicas de grandes projetos de infra-estrutura". Ainda aqui, não predominam projetos de *hard technology*.

Finalmente, a área potencialmente mais criativa, de desenvolvimento de novas tecnologias, inclui nove projetos de engenharia química e sete na de engenharia nuclear; na realidade, os projetos de química são, em alguns casos, de interesse também da área nuclear. Em 1970, dois desses projetos, um de engenharia nuclear, outro de siderurgia, incluíam quase 35% dos recursos da Coppetec; só em 1978, com nove novos projetos, a maioria financiados pela Comissão Nacional de Energia Nuclear, esta área recobre maior significação no conjunto.

Ainda que sumária, esta análise dos projetos da Coppetec mostra a existência de um grande número de contratos de tipo educativo, outros de natureza administrativa, outros de implantação de sistemas, e um número relativamente reduzido de projetos que implicam pesquisa tecnológica propriamente dita. Existe ainda uma aparente concentração de recursos em projetos de tipo *soft*, financiados por agências governamentais, e um grande número de projetos técnicos demandados pelo setor empresarial, todos de valor reduzido. O impacto desta combinação de projetos sobre os diversos programas da Coppe ainda está por ser visto de forma mais sistemática.

A Coppe e a universidade: flexibilidade e rigidez

No contexto da universidade brasileira, dos anos 60, voltada essencialmente para a formação de profissionais em nível de graduação, sem tradição de pesquisa, presa de um sistema rígido e burocratizado de carreiras universitárias com limitações orçamentárias sérias e falta de autonomia financeira de seus diretores, a Coppe representava uma inovação drástica, que provocaria, certamente, reação. Coimbra relembra uma das muitas incompreensões iniciais que tiveram que ser superadas para a criação da Coppe:

"(. . .) Nós gostamos de pensar pelo menos que nossa contribuição foi importante para o estabelecimento da pós-graduação no Brasil; em qualquer área, mesmo em ciências humanas. Inclusive, porque eu me lembro que quando nós falamos em mestre pela primeira vez o termo foi combatido porque diziam que ia confundir com mestre-de-obras, entendem? No entanto você vê, hoje está consagrado (. . .) pelas estruturas existentes, mesmo na UFRJ. Eu me lembro que havia

uma Comissão de Pós-Graduação de todas as áreas na UFRJ e esse termo foi atacado, "mestre", apesar de dizermos: não, mas é mestre em ciências, não vai confundir com mestre-de-obras. Então vamos arranjar outro termo. Mas o termo vem do Latim, se nós estamos copiando, estamos copiando da raiz da nossa própria língua . . ." (Coimbra, depoimento).

A existência de recursos extra-orçamentários à universidade, provenientes de suas diversas fontes de financiamento, permitiu que a Coppe, desde antes mesmo de sua formalização, pudesse implementar uma filosofia de quase que completo afastamento de estrutura burocrática da universidade:

". . . Nós tivemos que fundar quase que uma ilha, para nos defendermos do ranço que havia em volta da gente. Pensamos que tínhamos que crescer e subir depressa — como um balão subindo tão depressa que ninguém pode alcançar e que pedra não atinge — para ficarmos fortes e não sermos atingidos pela ineficiência da universidade (. . .) nós tivemos que usar de processos não-ortodoxos para podermos fazer essa coisa toda. Isso, evidentemente, não estava em perfeito acordo com a burocracia da UFRJ" (Coimbra, depoimento).

Este afastamento da estrutura burocrática da universidade dizia respeito não apenas à possibilidade de complementar os salários de professores que já faziam parte do corpo docente da universidade para que se dedicassem à Coppe em tempo integral mas, mais ainda, à possibilidade de contratação pela própria Coppe de docentes e pesquisadores considerados relevantes para as linhas de trabalho desenvolvidas por seus diversos programas. Dentro disso, é importante ressaltar a própria criação de uma estrutura de carreira paralela à estrutura da universidade, em que um professor-assistente nos quadros da universidade podia receber na Coppe o título e o salário correspondente ao de professor titular em tempo integral — desde que possuísse a qualificação exigida para este cargo.

". . . Existem uma série de particularidades da Coppe. Os professores, por exemplo, têm uma titulação diferente da universidade. Ele (Coimbra) fazia a classificação dos professores titulares, adjuntos, assistentes, que não tinha nada com a universidade. Saiu no catálogo — Professor titular da Coppe/UFRJ — e realmente na universidade era auxiliar de ensino. Mas ele não ligava para isso, porque o modo dele ver as coisas era diferente. Era uma forma muito mais dinâmica, atual. (. . .) A administração universitária é — até hoje — emperrada. Ele percebeu que a Coppe não podia funcionar dentro do esquema universitário. De modo que a Coppe, não quis se integrar — pelo menos de início — no sentido administrativo. (Luiz Bevilacqua, depoimento).

". . . O espírito de que a Coppe era uma vanguarda, um fator de modernização dentro da universidade. Que era necessário o tempo integral com salário bom, para que a universidade deixasse de estar nas mãos dos professores de tempo parcial — bem sucedidos nas suas profissões, mas de fora e que viam na universidade um clube, onde quando podiam passavam lá — que ganhavam pouco e também se dedicavam pouco. Independentemente da competência profissional. E nós tínhamos a visão de que a pessoa tinha que se dedicar em tempo integral à universidade e para isso teriam que ter salários adequados. E isso nos movia a ampliar o modelo Coppe, na engenharia, na física, na matemática e de fato a Coppe fez isso . . ." (Luiz Pinguelli Rosa, depoimento).

Mais ainda, a disponibilidade destas verbas permitia a implantação de uma infra-estrutura administrativa dinâmica e agilizada que apoiava e não interferia nos trabalhos acadêmicos desenvolvidos por seus pesquisadores, permitindo rapidez e eficiência tanto no que se referia a compras de equipamentos quanto a viagens de professores ao exterior ou a convites a professores estrangeiros para que visitassem ou trabalhassem na instituição.

Esta diferenciação burocrática e administrativa entre a Coppe e a universidade não significava, no entanto, afastamento. Ao contrário, havia uma tendência deliberada de fazer com que a presença da Coppe influenciasse o restante do sistema universitário, tanto no nível dos cursos de graduação quanto em relação à criação e fortalecimento de outros programas avançados independentes.

Os pesquisadores da instituição assinalam, por exemplo, a ênfase dada pela Coordenação da Coppe na participação de seus docentes — quer fizessem ou não parte do corpo docente da URFJ — nos cursos de graduação. A interação entre os dois sistemas — Graduação e Pós-Graduação em Engenharia — era considerada como extremamente benéfica na medida em que, por um lado, proporcionava aos estudantes da graduação um contato intenso com professores não apenas qualificados formalmente e com conhecimentos adquiridos em centros de pesquisa avançados no exterior, mas também — e principalmente — com professores que ficavam na universidade em tempo integral, podendo, portanto, dar aos alunos uma assistência que extrapolava os períodos de aula. Mais ainda, este contato era considerado importante e era estimulado na medida em que permitia criar nos alunos ainda na graduação, um maior interesse pelas atividades acadêmicas, servindo, conseqüentemente, como base estratégica para recrutamento de parte do corpo discente da Coppe. Por parte dos professores da Coppe, além disto, esta participação era considerada extremamente produtiva na medida em que permitia um maior contato com a realidade universitária brasileira — contato este que sempre corre o risco de ser perdido caso os professores se mantenham apenas dentro do sistema de pós-graduação que, por sua própria natureza, implica numa seleção qualitativa mais rigorosa de seus alunos.

Além disso, a Coppe teve papel de destaque como suporte à criação de outros cursos de pós-graduação dentro do Centro de Tecnologia da UFRJ — do qual a Coppe posteriormente veio a fazer parte. O Curso de Pós-Graduação em Física do Instituto de Física é um exemplo deste apoio que a Coppe procurou dar à irradiação da pós-graduação para outras unidades da universidade.

". . . Porque na época não havia pós-graduação na física. Aliás o Coimbra apoiava — mesmo como professores da Coppe, pagos como tempo integral por lá, visto que não havia tempo integral na universidade — que nós viéssemos do Instituto de Física e nós demos muito apoio às tentativas na física. Inclusive a tentativa de criação da pós-graduação, logo no início, com o Leite Lopes e o Sussekind".

"A física foi esboçada na Coppe mas não foi tão diretamente pelo Coimbra. Nós fomos essenciais, sem nenhuma modéstia, para o Instituto de Física naquela época de esvaziamento do instituto, precursora da atual fase. Quando foi embora o Leite Lopes, ficou apenas a professora Anita que era assistente, diretora-adjunta do Leite, com toda a responsabilidade, e nós quatro. Então, o caso do Instituto de Física é mais ligado a pessoas do que a Coppe, propriamente. No entanto, havia a intenção explícita da Coppe, de propagar o seu modelo pela universidade.

Nós ficamos no Instituto de Física com o apoio do Coimbra e até hoje, como chefe de Departamento, tenho meu salário quase que totalmente pago pela Coppe". (Luiz Pinguelli Rosa, depoimento).

Da mesma forma, o Programa de Engenharia Matemática, que havia sido inicialmente implantado na Coppe, foi, posteriormente, transferido para o Instituto de Matemática da UFRJ.

Um outro tipo de interação Coppe/UFRJ foi o repasse da primeira para a segunda, de determinados serviços de infra-estrutura como, por exemplo, o Núcleo de Computação Eletrônica e a biblioteca. Como assinala um documento elaborado por professores da Coppe em janeiro de 1975:

". . . Vale a pena salientar realizações importantes, muitas das quais transcenderam o âmbito da Coppe e vieram beneficiar não só a UFRJ como diversos outros setores da vida universitária e empresarial do país:

(. . .) a criação de um Programa de Engenharia Matemática na Coppe, sua implantação em termos de corpo docente altamente qualificado, e a sua transferência total para o Instituto de Matemática da UFRJ, onde se tornou um núcleo da pós-graduação que, apoiado pela Finep, é considerado centro de excelência pelo CNPq, contando atualmente com 22 doutores, 44 mestres e já tendo graduado 12 mestres e um doutor;

– a criação de um Departamento de Cálculo Científico na Coppe, a aquisição de um computador IBM 1130 e outro IBM 360, mod. 40, a formação de pessoal qualificado e respectivo treinamento no exterior, por iniciativa da Coppe e, posteriormente, a transferência de todo esse acervo para o Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ".

Mais ainda, a biblioteca instalada pela Coppe, com cerca de 20.000 livros e 1.500 títulos de periódicos e publicações seriadas foi toda transferida – juntamente com o pessoal especialmente treinado para sua supervisão – para o Centro de Tecnologia da UFRJ.

O interrelacionamento entre a Coppe e a universidade se manifestava, ainda, pelo apoio que ela recebeu da reitoria em seus momentos mais cruciais, tanto na pessoa de Pedro Calmon quanto na de Muniz de Aragão. A Coppe contou ainda em sua época de maior expansão, com o apoio do próprio diretor da Escola de Engenharia, Afonso Henriques de Brito. No entanto, não há dúvida que foi na Escola Nacional de Engenharia que se localizava a maior resistência ao novo programa. O diferencial de salários entre os professores da Coppe e os professores da Escola de Engenharia era bastante alto, gerando, as vezes, grandes doses de ressentimento, para o qual certamente contribuía o fato de que os professores da Coppe – se comparados aos da Escola de Engenharia – eram razoavelmente mais jovens e, muitas vezes, melhor qualificados, o que implicava numa ameaça potencial muito grande aos professores titulares mais antigos.

O crescimento acelerado da Coppe de 1963 a 1972 – o potencial de inovação que a Coppe representou para a universidade durante aquele período – exigência de tempo integral do corpo docente, estímulo à qualificação nos moldes da comunidade científica internacional, uma remuneração considerada adequada e que permitia a fixação do professor na universidade, o incentivo ao contato com

a comunidade científica internacional — tudo isto aliado à autonomia administrativa de que a Coppe desfrutava então, estes três grandes fatores em conjunto, parecem ter dado margem à crise que se desenrola na instituição a partir de 1973.

CRISE E CONSOLIDAÇÃO

A saída de Coimbra

Em 1973 uma crise rumorosa leva ao afastamento de Coimbra da direção da Coppe. O estopim são acusações de uso irregular de fundos. O inquérito realizado a este respeito termina arquivado, sem formação de culpa. Não há dúvida que a administração financeira da Coppe não obedecia aos cânones administrativos usuais; não há dúvida, tampouco, quanto à idoneidade pessoal e dedicação de Coimbra à sua instituição. Na realidade, as irregularidades formais que porventura existiram foram, acima de tudo, um pretexto para limitar a autonomia e independência do programa.

A campanha contra a Coppe, feita inclusive através da Imprensa, e o subseqüente afastamento de Coimbra, traz ao programa perplexidade e incertezas. De acordo com a lembrança de vários professores, houve, durante o período de andamento do processo, uma espantosa baixa na produtividade da maior parte de seus membros. Conforme muitos deles ressaltam, não havia o clima necessário para que todos pudessem se dedicar a suas atividades de pesquisa. As "conversas de corredor" eram muitas e constantes e não se tinha nenhuma certeza acerca dos rumos que a instituição tomaria a partir de então. A decisão de Coimbra de se afastar da universidade traz consigo também o afastamento de outros professores que com ele haviam dado início às atividades da instituição, implicando conseqüentemente na interrupção de algumas linhas de pesquisa, num certo esfacelamento da organização acadêmica existente até então e também na dúvida, por parte dos que decidiram lá permanecer, de até que ponto se conseguiriam manter os propósitos e objetivos que determinaram o surgimento da Coppe.

A saída de Coimbra não significou apenas a perda de um de seus membros mais centrais, de alguém que, de uma certa forma, parecia estar sempre por perto a cuidar dos interesses dos pesquisadores e da instituição. Na realidade, à época em que se desenrola a crise acima, a Coppe já parecia ser uma instituição suficientemente autônoma e com alto grau de credibilidade acadêmica que lhe garantia a obtenção de recursos de agentes financiadores de uma maneira até certo ponto independente de esforços puramente individuais.

As circunstâncias, porém, em que esta crise se desenvolveu — e o tipo de acusações que a desencadearam — pareciam, na realidade, colocar em questão a própria integridade moral da instituição como um todo e, assim, pareciam indicar a necessidade de que se provasse não apenas a má fé de tais acusações — e os móveis daqueles que as tinham feito — mas também a capacidade de seus membros de levarem adiante os objetivos aos quais a instituição havia se proposto.

A julgar pelos depoimentos, o eixo central da questão estava, na realidade, no âmbito das relações que a Coppe havia estabelecido com a UFRJ e tanto os acontecimentos de 1973 quanto acontecimentos posteriores acabaram por permitir

uma intervenção da UFRJ na Coppe, que mudou substancialmente a qualidade daquelas relações.

O período que se segue imediatamente à saída de Coimbra é tido por muitos dos entrevistados como um momento de conciliação e transição. Nomeado um interventor para a Coppe, o professor Sydney Santos – desde há muito exercendo na Coppe atividades em tempo parcial, combinadas a encargos na Escola de Engenharia, da qual era professor – parece ter conseguido estabelecer uma ordem razoável no caos que então reinava. A sua atitude de também afastar do corpo docente da Coppe aqueles professores que haviam dado início ao processo contra Coimbra foi bem recebida por parte do restante do corpo docente da instituição e lhe garantiu o respaldo necessário para que fosse possível levar adiante a tarefa de devolver à Coppe a credibilidade que muitos julgavam ameaçada.

1976: crise e perda de autonomia

A nomeação de um professor relativamente afastado da Coppe como seu interventor foi entendida como uma anomalia a ser superada quando, em cumprimento de seu regimento interno, o Conselho Deliberativo da Coppe indicou em 1975 uma lista tríplice de professores para a escolha de seu novo diretor. Destes, foi escolhido pelo reitor da universidade o professor Luís Bevilacqua, do Programa de Engenharia Mecânica que, entretanto, teve sua posse adiada sucessivamente até sua renúncia ao posto que não chegou a assumir. Em seu lugar é nomeado o professor Sergio Neves Monteiro, do Programa de Engenharia Metalúrgica e Materiais. Pesquisador de reputação bem estabelecida, alheio até então à política institucional da universidade, sua nomeação é uma solução de compromisso que coincide com a reforma do regimento da Coppe.

O novo Regimento da Coppe, aprovado pelo Conselho Universitário em 26/08/76, não contou para sua elaboração – ao contrário do Regimento de 1971, por exemplo – com a participação de membros de seu corpo docente sendo, por isto mesmo, considerado por alguns como um regimento autoritário, imposto de cima para baixo:

". . . Houve depois uma modificação imposta pela Reitoria do Conselho Deliberativo, que era o único órgão deste tipo da universidade, pois nos outros núcleos e institutos – que são os órgãos suplementares – não havia um Conselho Deliberativo composto da totalidade dos docentes. As autoridades superiores das universidades acharam que isso era uma aberração. Para enquadrar no padrão da universidade, resolveram, de cima para baixo, acabar com o Conselho Deliberativo, e o Corpo Docente teve que aceitar por razões disciplinares. (. . .) Na elaboração do Regimento de 1976, não houve a participação de nenhum membro da Coppe. . ." (Carlos Augusto Perlingeiro, depoimento).

Uma das modificações substanciais introduzidas por este regimento é a que constitui o seu Art. 29, que transfere aos órgãos competentes da universidade o julgamento das propostas de admissão de docentes pela Coppe encaminhadas pelo diretor da Coppe a partir de consulta ao Conselho de Coordenadores[16]. O Regi-

---

[16] O Regimento de 1976 consta do Catálogo da Coppe de 1977.

mento de 1971, em contraste, estabelecia que "os docentes da Coppe terão sua admissão proposta por iniciativa das coordenações de programas e mediante aprovação do Conselho de Coordenadores"[17].

Em termos objetivos, isto significava uma modificação mais ampla no próprio critério de classificação do corpo docente da Coppe. Pelo Regimento de 1971, os professores contratados a nível de professor titular deveriam "ter sido anteriormente nomeados professores titulares na carreira de magistério, ou contratados em nível equivalente por alguma unidade de universidade, ou então ter sua contratação aprovada pelo Conselho Deliberativo da Coppe com maioria de dois terços dos membros presentes, por proposta do Conselho de Coordenadores"; ficava a critério apenas do Conselho de Coordenadores da Coppe a classificação de professores nos cargos de professor assistente ou professor adjunto. Com o Regimento de 1976 modifica-se toda esta estrutura de contratações, cabendo sempre à universidade, em última instância, classificar os docentes de qualquer nível, cujas propostas de contratação deveriam ser sempre a ela encaminhadas.

Um segundo ponto em que os dois Regimentos diferem substancialmente é o que se refere à forma de nomeação do diretor da Coppe. O Art. 13 do Regimento de 1971 reza que "O Diretor da Coppe será nomeado pelo Reitor, mediante indicação do Decano do Centro de Tecnolocia homologada pelo Conselho de Coordenação deste Centro", indicando o parágrafo único deste artigo que "O Conselho Deliberativo da COPPE, por solicitação do Decano, submeterá à sua apreciação uma lista tríplice constituída de membros do Corpo Docente da Coppe, em regime de tempo integral, da qual será indicado o Diretor". Já o Regimento de 1976, entretanto, assinala apenas em seu Art. 23 que "Ao Diretor designado pelo Reitor, por prazo não superior a quatro (4) anos, compete: (. . .)".

Finalmente, no que se refere a modificações no estatuto, não decorrentes de modificações mais gerais de leis ou do Estatuto e Regimento Geral da UFRJ e a casos omissos no Regimento, diz o Regimento de 1971: "Art. 42 – Qualquer modificação deste Regimento deverá ser proposta aos órgãos superiores da Universidade, após aprovação pelo Conselho Deliberativo da COPPE. Art. 44 – Os casos omissos neste Regimento serão resolvidos, no que for de sua competência, pelo Conselho Deliberativo da COPPE e nos demais casos, pelo Conselho de Coordenação do Centro de Tecnologia, pelo Conselho de Pesquisa e Ensino para Graduados ou pelo Conselho Universitário". Já o Regimento de 1976, embora aceite modificações do Regimento, "por decisão do Conselho Universitário, mediante proposta do Diretor ou de dois terços (2/3) dos membros do Conselho de Coordenação", diz em seu Art. 39 que "os casos omissos neste Regimento serão resolvidos pelo Conselho de Coordenação do Centro de Tecnologia, pelo Conselho de Pesquisa e Ensino para Graduados ou pelo Conselho Universitário no que for da competência destes Conselhos".

Há, assim, uma perda considerável no poder de que até então dispunha o corpo docente, da Coppe, através de seus órgãos específicos, para decidir questões tão cruciais quanto a nomeação de seus diretores e a resolução de questões não previstas regimentalmente.

---

[17] O Regimento de 1971 consta do Catálogo da Coppe de 1972.

As alterações de 1976 se dão em seguida a um clima de intensa crise e mobilização estudantil em 1975. Nesse ano, os estudantes iniciam uma greve pelo aumento do valor de suas bolsas de estudo, consideradas excessivamente baixas. Não há nenhuma indicação que aquele ano tenha sido particularmente pior do que outros, e por isto a questão do valor das bolsas, por si mesma, não é suficiente para explicar o movimento. Mais ou menos ao mesmo tempo, mas de forma independente, surge uma crise no Programa de Planejamento Urbano e Regional, que termina com a demissão sumária de vários de seus professores e com a paralisação do curso.

O Programa de Planejamento Urbano e Regional (PUR) foi a tentativa mais extrema feita pela Coppe de sair de sua área de especialidade, em engenharia, para cobrir outros campos de atividade. Ele foi criado em 1971 através de um convênio com o Ministério do Interior, e tinha como base um contrato de cooperação com o Serviço Federal de Habitação e Urbanismo (Serfhau), do Ministério do Interior. A colaboração com o Serfhau, e mais tarde com o Conselho Nacional de Planejamento Urbano (CNPU) garantiam ao PUR uma base financeira adequada. Isto, entretanto, não se mostrou suficiente.

Uma questão básica passível de ser suscitada pela criação deste programa dentro do âmbito da Coppe é certamente a do lugar que um curso multidisciplinar — e que envolvia necessariamente, a participação ativa de profissionais de outras áreas, principalmente de ciências humanas — poderia ocupar naquela instituição. Tratava-se de saber, na realidade, até que ponto esta orientação multidisciplinar não levaria a médio ou longo prazo a um conflito acerca da ênfase quanto aos rumos que o curso deveria tomar: se um caminho mais técnico, voltado realmente para os objetivos iniciais a que se havia proposto ou se um caminho que envolvesse também uma discussão mais política e sociológica acerca da problemática das cidades e do planejamento urbano.

Quando de sua instituição, a proposta central era de que ficaria aos cuidados de um corpo docente estruturado e fixado na própria Coppe o trabalho com os aspectos técnicos e de planejamento econômico propriamente dito do curso — daí a sua inserção como área no Programa de Engenharia de Produção que oferecia a possibilidade do desenvolvimento de linhas de trabalho neste sentido — enquanto que as outras disciplinas mais relacionadas às áreas de ciências humanas seriam oferecidas dentro da própria Coppe, porém através de professores conferencistas.

". . . O PUR é um pouco diferente. Nasceu de uma idéia nossa em contato com o Serfhau, de que havia lugar para um programa de planejamento urbano de cunho quantitativo, voltado para a engenharia de planejamento. Tanto que, toda vez que nós ingressávamos em áreas limítrofes da engenharia, em que tanto pode ser considerada engenharia quanto economia, ou qualquer outra chamada de apoio à engenharia, nós tínhamos o cuidado de fazer isso, procurando dar um cunho de engenharia. Pois nos interessava desenvolver planejamento urbano com o uso de métodos matemáticos e sob o ponto de vista de engenharia de planejamento. Enquanto que as áreas de sociologia urbana, economia, história que eram necessárias ao curso de planejamento urbano, seriam dadas por conferencistas vindos de outras áreas da universidade. Não seriam professores da Coppe. Os professores da Coppe seriam os de caráter matemático. Estes seriam considerados docentes da

Coppe no PUR, os outros seriam chamados conferencistas. . ." (Alberto Luiz Coimbra, depoimento).

O desenrolar das atividades da área, entretanto, acabou a curto prazo por envolver no programa como membros em tempo integral do corpo docente da Coppe, vários profissionais destas outras áreas. Na verdade, embora muitos depoimentos enfatizem a importância de tal multidisciplinariedade no caso do planejamento urbano, pode-se questionar até que ponto o desenvolvimento no âmbito de uma instituição como a Coppe — mais voltada para a engenharia — de uma cultura profissional diferente — como a da área de ciências humanas — não terá levado a conflitos quanto à orientação do curso.

Não caberia entrar aqui nos detalhes da crise do Programa de Planejamento Urbano. Vale apenas lembrar que ela ocorre em um setor em certo sentido marginal à Coppe, que ainda não havia se consolidado de forma clara, e em um momento em que o programa se vê ameaçado por pressões estudantis, que traziam para muitos a ameaça de intervenções externas de efeitos potencialmente desastrosos. Nestas condições as decisões da Reitoria são drásticas e de tipo disciplinar: a demissão da maioria dos professores do programa, levando à sua paralização, sem entrar no mérito das questões que suscitaram a crise em seu início. Para muitos, o sentido exemplar das demissões do PUR, no contexto da perda progressiva de autonomia por que passava a Coppe, não deixou de ser notado.

As novas bases de consolidação

A crise do relacionamento entre a Coppe e a universidade não termina em conflito, mas em conciliação. Em 1977, o coordenador da Coppe, professor Sergio Neves Monteiro, é nomeado sub-reitor para Graduados e Pesquisas da Universidade; e o professor Carlos Alberto N. Cosenza, também do corpo docente da Coppe, é decano do Centro de Tecnologia. Esta integração funcional corresponde, por sua vez, a uma intenção conciliatória pessoal:

". . . De uma forma geral, o que eu tentei foi fazer uma reintegração da Coppe, acho que consegui. Não só por mim, mas principalmente pelo esforço do Conselho de Coordenação da Coppe, do vice-diretor que era o Paulo Lemos e do subdiretor acadêmico que era o Massarani. Fizemos, também uma reaproximação com a universidade. E que foi muito bem sucedida. (. . .) Com essa abertura houve maior compreensão de ambas as partes e hoje a Coppe é uma das unidades mais alinhadas com a Administração da universidade. O fato de eu estar nesta posição de sub-reitor é um demonstrativo disso. . ." (Sérgio Neves, depoimento)[18].

Além disso, a presença na Coppe de muitos dos professores que a iniciaram revela a sua disposição de continuar o trabalho que vem sendo empreendido desde 1963.

". . . A universidade agora tem mais possibilidades de intervir na Coppe. De fazer

---

[18] Sergio Neves Monteiro é engenheiro civil pela Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1966), com curso de especialização em metalurgia na Coppe, mestrado (1968) e doutorado (1972) na Universidade da Flórida.

a Coppe funcionar nos moldes dela. Mas não tem ninguém que esteja querendo isso. Principalmente este novo reitor, o professor Caldas, quer que a Coppe continue funcionando, como funcionou até hoje. O que eles não querem é que ela tenha uma atitude muito independente da universidade. Ela tem que estar mais ligada à universidade, não administrativamente, mas não pode ter a iniciativa de contratação de professores de titulação. . ." (Luiz Bevilacqua, depoimento).

Trata-se, aparentemente, de um final feliz. Terminada a etapa empresarial, em que a informalidade e a liderança personalizada foram essenciais para a criação de uma instituição, surge a fase gerencial, em que os procedimentos burocraticamente estabelecidos e as responsabilidades formalmente atribuídas e delimitadas se impõem. Nesta passagem, os antigos líderes são muitas vezes marginalizados, em um processo doloroso mas, afinal, inevitável.

No entanto, haveria que adotar esta conclusão com certo cuidado. Não há dúvida que, agora, a Coppe está mais institucionalizada e estabelecida do que o foi em seus primeiros 15 anos; ela parece haver chegado, também, a seu limite de crescimento. O que aconteceu, no entanto, com os objetivos e ideais que levaram à sua criação?

Foi marcante na Coppe desde seu início, a presença de uma preocupação em atrelar a implantação de um sistema de pós-graduação em Engenharia às necessidades de um país em processo acelerado de desenvolvimento econômico, que pressupunha um nível de autonomia tecnológica considerado como condição imprescindível para a continuidade daquele processo. Tal preocupação está presente não apenas nas justificativas para a criação do Programa de Engenharia Química mas de todos os outros programas que compõem a Coppe e é parte integrante dos objetivos e da filosofia que norteiam a Coppe como um todo até o momento atual:

"Preocupamo-nos com a formação de mestres e doutores, que partem para todos os estados, para inúmeras universidades, indústrias, companhias e órgãos públicos, levando como bagagem, além de uma formação solidificada em ciência básica e em prática experimental, também prática profissional de alto nível. Esperamos da pós-graduação elemento humano para a pesquisa, para o magistério e para a profissão nos graus mais exigentes. Concentramos esforços em forjar líderes dinâmicos e conscientes da importância e peso de sua ação, em prol não apenas do rápido desenvolvimento nacional, mas também de um mundo melhor"[19].

"... A Coppe foi criada para graduar no Brasil um tipo de profissional em engenharia inexistente na época, que era o pessoal em nível de mestrado e doutorado. Nós tínhamos a idéia de que faltava esse elemento para compor o quadro profissional, necessário ao desenvolvimento tecnológico do país. Tinha pessoal de nível médio, tinha engenheiro e faltava pessoal de pós-graduação para compor a equipe de criação de tecnologia. E nós achávamos que formando esses mestres e doutores, estaríamos colaborando com um dos requisitos necessários ao desenvolvimento tecnológico do país. . ." (Alberto Luiz Coimbra, depoimento).

---

19 Coppe, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Catálogo de 1977.

É exatamente tal preocupação que parecia ir de encontro às considerações que em 1964 norteavam a política do BNDE dando margem à criação do Funtec – cuja contribuição foi decisiva para a implantação da Coppe. Tais considerações apontam para as tentativas de remover pontos de estrangulamento considerados como responsáveis pelo desequilíbrio estrutural da economia brasileira. Dentre estes, são mencionados não apenas a escassez de técnicos de nível médio e superior e a deficiência no setor de pesquisa técnico-científica, mas também uma defasagem entre os investimentos nos setores básicos da economia e os investimentos no setor educacional; supõe-se, igualmente, a existência de um condicionamento cada vez maior da expansão do setor industrial à qualificação da força de trabalho, ao fortalecimento das bases científicas e tecnológicas do país, e ao preço pago pela tecnologia importada, *know-how,* assistência técnica e aluguel de marcas e/ou patentes. O Funtec se propunha a investir maciçamente no apoio à pós-graduação então incipiente no país, ao mesmo tempo em que instrumentava "de forma ampla suas modalidades de apoio à utilização da tecnologia pela empresa brasileira". E mais ainda, reconhecendo que para "resistir à competição de subsidiárias de empresas estrangeiras que acorrem ao país, a empresa brasileira precisa estar amparada não só financeira como tecnologicamente", objetivava exatamente a eliminar aquilo que considerava como a "fragilidade tecnológica da indústria nacional"[20].

Na perspectiva de hoje no entanto, muito destes objetivos parecem inalcançados. A tônica geral dos que participaram deste processo é a percepção de um grande descompasso entre o que se propunha como contribuição da Coppe à política de desenvolvimento do país e os rumos que tal política efetivamente tomou: a ênfase na importação de tecnologia e de *know-how* em detrimento da valorização dos recursos humanos disponíveis no país para a criação de uma tecnologia nacional e a preponderância do apoio à instalação de empresas estrangeiras – que, por sua própria natureza, não demandariam recursos humanos formados para a pesquisa no próprio país, uma vez que a tecnologia por elas utilizada já estava desenvolvida em seus países de origem.

". . . Apesar de eu achar que talvez quem tivesse razão era o Otavio Catanhede. Porque nós montamos a pós-graduação pensando num Brasil que não existia e que não existe. Que não respondeu àquilo que nós pensávamos que fosse acontecer. Porque nós estávamos lançando no mercado um produto mais ou menos sofisticado que exigia um desenvolvimento tecnológico para o país. Nós imaginávamos que cumprindo a nossa parte de formar mestres e doutores em engenharia, isto é, pessoal criativo, que esse tipo de profissional fosse ser absorvido por um país que realmente quisesse se desenvolver com criação interna de tecnologia. Mas isso não aconteceu até hoje. E se isso continuar – e é o que tudo indica – eu me arrependo de ter ganho do Catanhede. Porque realmente o que o Brasil precisa, não é nem de engenheiros de cinco anos, quanto mais de mestres e doutores. É de engenheiros de operação mesmo. Porque nós vamos ficar operando fábricas importadas o resto da vida . . ." (Alberto Luiz Coimbra, depoimento).

". . . Tenho quase a certeza de que o modelo da Coppe está cheio de defeitos, no

---

[20] As referências do BNDE, *Funtec – 10 Anos de Apoio à Pesquisa,* Rio, BNDE, 1964.

sentido que ele se distancia da realidade brasileira e sofistica demais as coisas, em relação à prática que as atividades produtivas no Brasil permitem aplicar, em alguns campos. (. . .) As indústrias eram totalmente refratárias a qualquer participação desse tipo e não têm necessidade dessa participação agora e muito menos na época, tanto que todo o nosso desenvolvimento industrial foi baseado na importação de tecnologia, nas empresas multinacionais, ou empresas nacionais que compram patente . . ." (Luiz Pinguelli Rosa, depoimento).

Esta percepção pessimista poderia ser atribuída, eventualmente, à ótica dos que estiveram mais envolvidos com a fase heróica e áurea da Coppe do que com seu período mais recente de consolidação. O exame dos dados a respeito das matrículas e do destino dos ex-alunos do programa, no entanto, pode dar uma visão mais realista dos fatos.

O aspecto mais evidente indicado por este quadro é a produtividade acadêmica relativamente baixa da Coppe. O número irrisório de 25 doutores em 15 anos mostra que, na prática, os programas de doutorado quase não funcionaram. Em relação ao mestrado, menos do que 20% dos alunos terminam suas teses, e mais de 50% abandonam o curso, a maioria sem sequer completar seus créditos. Na realidade, a grande maioria dos programas de pós-graduação no Brasil apresentam taxas similares de deserção e de aprovação de teses. Isto significa que a Coppe não é, aparentemente, excepcional neste aspecto. Mas não resta dúvida de que há algo problemático em um programa de ensino que só consegue titular vinte por cento de seus alunos.

Deixando de lado os programas mais recentes, parece ser claro que o maior número de deserções, e o menor número de teses concluídas, se dá exatamente nos programas de maior demanda — engenharia civil, da produção, elétrica, todos com mais de 60% de evasão. Estes dados parecem indicar que a grande maioria dos alunos destes cursos buscam preparar-se um pouco melhor, e alongar um pouco sua vida de estudante (se possível com uma bolsa de estudos), até conseguirem um emprego satisfatório, quando então o curso de pós-graduação perde o sentido para eles. Seria possível interpretar o que está ocorrendo não como fracasso, mas como prova de sucesso dos cursos: a demanda do mercado de trabalho sobre seus alunos seria de tal intensidade que impediria que eles completassem seus programas de estudo. Isto significaria, pelo menos, que existe confiança do mercado em relação ao processo de seleção dos alunos da Coppe.

De qualquer forma, é claro que o nível almejado pela direção dos programas não é de interesse nem dos alunos, que não completam seus cursos, nem das empresas, que os contratam. A aceitação deste fato com todas as suas implicações levaria a transformar a Coppe em um programa muito mais modesto em suas ambições, quer desistindo dos níveis de formação de pós-graduação que presidiram sua criação, quer reduzindo drasticamente seu corpo discente aos 20% que têm condições efetivas de concluírem os programas de estudo — ou, talvez, se subdividindo em duas linhas distintas, uma de especialização profissional, outra acadêmica.

Não existem dados disponíveis sobre o destino profissional dos alunos que abandonam o curso. Existem informações, no entanto, sobre a minoria, os que terminam sua tese de mestrado. Destes, cerca de 40% se dedicam ao magistério, e

Coppe, Teses de Doutorado e movimento de alunos de Mestrado, 1965 - 1978.

Área	Doutorado	Mestrado				Desligados sem tese			
	Nº de teses concluídas	Teses concluídas até 1977		Matriculados em 1978		com créditos concluídos	sem créditos concluídos	Reprovados	Total de alunos de mestrado
		Nº	%	Nº	%				
Química (1963)	4	124	28,3	83	19,1	36	103	91	437
Mecânica (1966)	3	66	25,0	68	25,8	46	48	36	264
Elétrica (1966)	1	86	12,3	187	26,7	103	219	104	699
Metalúrgica (1966)	2	59	16,0	98	26,7	51	106	54	368
Civil (1967)	6	139	14,3	189	20,1	201	261	156	942
Produção (1967)	3	140	16,3	131	15,2	147	221	219	858
Naval (1967)	–	25	25,7	30	31,0	11	19	12	97
Nuclear (1968)	–	87	26,4	96	29,2	41	70	35	329
Sistemas (1971)	6	109	16,5	227	34,4	44	214	66	660
Biomédica (1971)	–	21	17,5	59	49,2	12	17	11	120
Administração (1975)	–	12	7,5	125	78,2	–	10	13	160
PUR - PIT (1975)	–	44	14,5	250	82,2	–	7	3	304
Total	**25**	**908**	**17,3**	**1.543**	**29,5**	**692**	**1.295**	**800**	**5.238**

Coppe, destino dos alunos que terminaram suas teses de mestrado até 1977.

Área	Magistério	Pós-Graduação (Doutorado)	Organizações e Empresas Públicas	Empresas Privadas	Autônomos	Sem Informações	Total
Biomédica	14	1	1	1	1	1	21
Química	54	20	25	18	–	7	124
Mecânica	25	10	4	19	–	8	66
Elétrica	22	19	25	5	–	15	86
Metalúrgica	26	8	14	9	–	2	59
Civil	77	23	9	20	–	6	135
Produção	41	27	64	14	1	37	184
Administração	2	2	7	–	–	1	12
Naval	17	6	–	2	–	–	25
Nuclear	24	25	16	17	–	5	87
Sistemas	36	27	24	14	–	8	109
Total Geral	**338**	**170**	**189**	**119**	**2**	**90**	**908**

aproximadamente 20% prosseguem seus estudos em busca de um doutorado, no país ou no exterior. Fora o setor universitário, o maior empregador são empresas públicas e, em proporção bem menor, as empresas privadas.

Em linhas gerais, estes dados confirmam que um dos principais objetivos da Coppe está sendo cumprido, ou seja, formar pessoas que tenham condições de prosseguir seus estudos e multiplicar seus conhecimentos. É significativo, no entanto, que, dos 60% que permanecem na área acadêmica, cerca de 2/3 se dediquem ao magistério sem precisar ir além do mestrado. Com toda a probabilidade, isto significa que eles realizam um trabalho de professores de cursos de graduação, sem possibilidades de levarem a frente uma carreira de estudos e pesquisas. A predominância das empresas públicas sobre as empresas privadas revela, finalmente, o fato já conhecido da pouca demanda do setor empresarial brasileiro por pessoal de qualificação mais alta.

Em síntese, a Coppe parece ser hoje, predominantemente, um curso de especialização de boa qualidade em engenharia, com ênfase nas áreas mais tradicionais e operacionais: a engenharia civil, a engenharia da produção, a engenharia de sistemas e a engenharia elétrica. Seus propósitos iniciais, de constituição de uma engenharia verdadeiramente nacional, a partir da formação de especialistas de nível comparável ao dos principais centros de engenharia avançada do mundo, deixaram de se cumprir. A idéia de pesquisa, o trabalho acadêmico consubstanciado na elaboração de teses, o recrumento dinâmico de professores que pudesse garantir sempre a presença de cientistas e técnicos os mais avançados, o intercâmbio intenso com o exterior, todas estas noções, que constituem ainda hoje o que muitos denominam "o espírito da Coppe", são mais um modelo ideal do que uma realidade efetiva, que é dada, principalmente, pela evasão de 80% de seu alunado.

Como curso de especialização de bom nível, mas tradicional, deixam de existir as

razões que em algum momento colocaram a Coppe em conflito com a universidade. As novas bases de consolidação, no entanto, deveriam ser causa não de alívio e tranquilidade, mas de preocupação, levando a uma reflexão mais profunda sobre as necessidades e as condições reais do ensino profissional, da pesquisa tecnológica e do trabalho científico em nossas universidades.